1970

B. Kirfel

# SCHULSTRUKTUR UND BILDUNGSCHANCEN

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Bernhard Kirfel
aus Koblenz

Saarbrücken 1969

Zum Druck genehmigt am 7.4.1970
Der Dekan: Professor Dr. E. Boesch
Tag der Disputation: 11.2.1970
Berichterstatter: Professor Dr. Siebel
Professor Dr. Kornadt

Bernhard Kirfel

# SCHULSTRUKTUR UND BILDUNGSCHANCEN

## Ein internationaler soziologischer Vergleich verschiedenartiger Schulstrukturen im ländlichen Raum

Saarbrücken 1969

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis vielfältiger Studien und Untersuchungen im belgisch-deutschen Raum. Den Anstoß zu ihr gab der frühere Professor für Pastoraltheologie und heutige Generalvikar zu Trier, Herr Dr. Linus Hofmann, der im Auftrag des verstorbenen Herrn Bischofs, Dr. Matthias Wehr, den Autor zum Studium der Soziologie ermunterte. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Besonderer Dank gebührt ferner Herrn Professor Dr. Wigand Siebel (Saarbrücken), der die Arbeit betreute.

Bei der Beschaffung von Mitteln für die Durchführung der Untersuchung war Herr Oberstudienrat Winfried Jores (Bonn) behilflich. Vermittels der Studienstiftung "Cusanuswerk" finanzierte die Volkswagenstiftung das Kernstück der Arbeit, die Befragung von 26o Familien. Weitere finanzielle Hilfe verdankt der Autor Herrn Kabinettsattaché Schmitz (Brüssel).

Für die Bereitstellung statistischen Materials sei gedankt dem Institut national de Statistique (Brüssel), dem Statistischen Landesamt Rheinland-Pfalz (Bad Ems), den Herren Schulrat Krapp (Prüm), Hauptlehrer Schad (Auw) und Schulinspektor Gödert (Deidenberg/Belgien). Interviewer waren die Herren Jousten, Leuther, Probst, Schröder (Universität Löwen) und Thomas (TH Aachen).

Die Übertragung der Ergebnisse der Interviewaktion auf Lochkarten und deren Auswertung erledigte das Centre de Calcul der Universität Löwen.

In den Dank einbeschlossen seien nicht zuletzt die Schuldirektoren, Internatsleiter, Lehrer, sowie alle Damen und Herren aus Wissenschaft, Forschung und Verwaltung, die dem Autor mit Rat und Tat beistanden.

Vergessen seien nicht die Eltern, die bereitwillig Auskünfte erteilten, und die Familien, in denen der Autor durch lange Zeit die Schulprobleme teilnehmend und beobachtend miterleben konnte.

Die Untersuchung hätte nicht durchgeführt werden können, hätte nicht Pfarrer Engel (Auw) den Aufenthalt im Untersuchungsgebiet ermöglicht. Ihm und dem Ehepaar Coehsmeyer sei für Unterbringung und Betreuung gedankt.

## 0 Einleitung: SOZIALE LAGE UND BILDUNGSCHANCEN

Wer sich auf das Feld der Bildungsforschung begibt, kommt nicht umhin, interdisziplinär zu arbeiten. Die Kooperation drängt sich gerade hier wie kaum in einem anderen Forschungsgebiet auf. Wenn irgendwo Soziologen mit anderen Wissenschaftlern zusammenarbeiten müssen, dann im Bereich der Bildungsforschung, nämlich mit Psychologen, Pädagogen,Ökonomen und Juristen. So schreibt Hellmut Becker, Leiter des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, eines der wenigen deutschen, interdisziplinären Institute:

"Es ist fast nicht möglich, aus dem Gesamtbereich der Bildungsfragen Untersuchungsgegenstände zu finden, deren Erforschung sinnvoll allein von der Soziologie oder allein von der Erziehungswissenschaft geleistet werden könnte."[1)]

Wer als Soziologe Bildungsforschung betreibt, muß Mut zum Grenzübertritt haben, wobei er keineswegs zu verleugnen braucht, daß er in der Soziologie zu Hause ist. In dieser Arbeit werden die Grenzen zu anderen Disziplinen des öfteren überschritten, ohne daß der Eindruck erweckt werden soll, der Soziologe fühle sich überall kompetent. Es sollen die Nachbardisziplinen lediglich ermuntert werden, ihrerseits zu reflektieren, was sie zu den vom Soziologen erkannten Problemen beizutragen haben.
Nur gemeinsam können so die Bausteine zu einer allgemeinen Bildungstheorie zusammengetragen werden, die die einzelne Disziplin, geschweige denn der einzelne Forscher, nicht erarbeiten kann,
Der bisherige Beitrag, den Soziologen zum Thema Bildung beisteuerten, kann unter dem Schlagwort "soziale Lage und Bildungschancen" zusammengefaßt werden. Dies gilt zumindest für die deutschen Soziologen, die sich in der Wahl ihres Themas jedoch stark von der angelsächsischen Literatur[2)] anregen ließen.

---

1) Becker,H.: Bildungsforschung und Bildungspolitik. Merkur. (1964).H.195. S.12.
2) Es ist einfach unmöglich, die ins Unübersehbare angewachsene Literatur hier auch nur halbwegs vollständig aufzuführen. Erwähnt werden sollen jedoch die Arbeiten des Engländers Halsey, der zusammen mit L.Gardner die Diskussion um die Bildungschancen eröffnete. Vgl.Halsey, A.H. und L.Gardner (Hrsg.): Ability and Educational Op-

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41552706_0009

Ausgehend vom heute kaum mehr umstrittenen Axiom "Bildung ist Bürgerrecht"[3] sahen sich Soziologen bemüßigt, allzu individualpsychologische,[4] ja bisweilen primitivsoziolo-

---

portunity. Paris 1961. Halsey, A.H., Floud,J. und C.A. Anderson: Education, Economy and Society. Glencoe 1961. Halsey, A.H.: Education and equality. New Society. (1965). H.5. S.13-15. In den USA wirkte die politische und theoretische Auseinandersetzung mit den rassischen und ethnischen Minoritäten stimulierend auf die Frage nach der "equal educational opportunity". Auch die von K.Davis und W.Moore entwickelte Schichtungstheorie stärkte das soziologische Bewußtsein von den ungleichen Bildungschancen. Vgl.Havighurst,R. und B. Neugarten: Social class-structure and american education. Harvard Educational Review. Jg.23 (1953). H.3 und 4. Dies.: Society and Education. Boston 1962. Weniger bekannt wurden in Deutschland die Arbeiten aus dem französischsprachigen Raum. Hier sei vor allem erwähnt die Forschergruppe um den Demographen Alfred Sauvy mit ihren Publikationen in der Zeitschrift "Population". Vgl. Clerc,P.: La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. Population. Jg.19 (1964). S.644-649. Ders. u. Girard,A.: Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième: âge, orientation scolaire et sélection. Population. Jg.19 (1964). H.5. S.829-864. Girard,A. und Pressat,R.: Deux études sur la démocratisation de l'enseignement. Population. Jg.17 (1962). H.1. S.9-28. Ders., Bastide,H. und Bourcier,C.: Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. Population. Jg.15 (1960). H.1. S.9-40. Ders. u.Bastide,H.: La stratification de l'enseignement. Population. Jg.18 (1963). S.433 ff. Lediglich ein Aufsatz von Alain Girard wurde ins Deutsche übersetzt. Vgl.Ausbildung und Aufstieg in Frankreich. KZfSS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Sonderheft 5 (1961). S.218 ff. Alfred Sauvy selbst veröffentlichte mit Alain Girard: Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats. Population. Jg.20 (1965). H.2. S.209-232.
Von den belgischen Forschern verdienen Erwähnung: Collard, J.: La première orientation au sortir des écoles primaires officielles. Travaux du Séminaire de sociologie de la Faculté de droit de Liège. Bd.2.(1951). S.90-114. Dreutz, E.: La Démocratisation des études est-elle en leurre? Bruxelles 1965. Delcourt,J.: La scolarité en Belgique. Bruxelles 1962. Auf weitere Arbeiten wird im Text verwiesen.

3) Dieses bildungspolitische Postulat stammt von R.Dahrendorf, der mit ihm in einem Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik an die Öffentlichkeit trat. Vgl.Dahrendorf,R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965. Dahrendorf wollte mit seiner Forderung die Diskussion über Bildungsprobleme vom einseitigen Bedarfsfeststellungsdenken losmachen.

4) Zu Beginn der 60-er Jahre war die Diskussion über Bildungsfragen noch allzusehr auf die Frage nach den "Begabungsreserven" zugespitzt, als gäbe es gewissermaßen starre Quan-

gische[1] Ansätze zur Erklärung der unterschiedlichen Teilnahme der verschiedenen Bevölkerungsschichten und -kategorien am Bildungssystem zu korrigieren. Freilich waren sie bei ihren Erklärungsversuchen nicht immer dagegen gefeit, auf das Niveau bloßer Meinungsforschung abzusinken. Im großen ganzen jedoch konvergierten die Untersuchungen auf die Struktur der sozialen Lage, wobei je nachdem regionalstatistische,[2] schichtungstheoretische,[3] religions-

---

titäten an begabten Kindern, die nur "entdeckt" und entsprechend für die höheren Schulen gefördert zu werden brauchten. Einige Titel verraten das damals vorherrschende Interesse: Schak,G.: Unterschiedliche Erfassung der begabten Kinder durch weiterführende Schulen. Raum und Gesellschaft. (1952). S.143 - 146. Ferdinand,W.: Nach einmal: Begabungsreserven. Neue Deutsche Schule. (1963). H.11. Hitpass,J.: Begabungsreserve 1963. Pädagogische Rundschau. (1963). H.12.

1) Vgl. Müller,K.V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln-Opladen 1956. Nach Müller spiegeln Schichtungsverhältnisse Begabungsunterschiede.

2) An erster Stelle erwähnt zu werden, verdient hier Peisert,H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967. Ferner: Baumann,O.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Bildung und Politik. Jg.2 (1966). H.7. S.138-140. Pointiert sozialgeographisch ausgerichtet sind die Beiträge von Geipel,R.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Frankfurt a.M. 1965. Bildungsplanung und Raumordnung . Frankfurt a.M. 1968. Haller,A.O. und W. Sewell: Farm residence and Level of educational and occupational aspiration. American Journal of Sociology. Jg.62 (1957). H.1 S.407-411. Lanneau, G. und Ph. Malrieu: Enquête sur l'éducation en milieu rural et en milieu urbain. Enfance. Jg.10 (1957). H.4. S.465-482. Romian,J.: Quelques problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle étudiés en zone industrielle et minière. Enfance. Jg.14 (1961). H.2. S.145-164.

3) Hier sind die schon unter Anm.2(S.5) aufgeführten Publikationen einzuordnen. Außerdem seien aus der Fülle der Literatur noch genannt: Floud,J., Halsey,A. und F.Martin: Social class and educational opportunity. London 1958. In Deutschland gebührt Ralf Dahrendorf das Verdienst, einer breiten Öffentlichkeit das Problem der schichtspezifischen Beeinträchtigung der Bildungschancen zuerst ins Bewußtsein gerufen zu haben. Vgl. Dahrendorf,R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965. Einen guten Überblick über die internationale Literatur liefert Schneider,W.: Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. In: Popitz,H. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg i.Br. 1966. S.13 ff. Wer sich schnell über die schichtbedingten Beeinträchtigungen der Bildungschancen in der Bundesrepublik informieren möchte,lese: Neidhardt,F.: Schichtbedingte Elterneinflüsse im Erziehungs- und Bildungsprozeß der heranwachsenden Generation. Ein Beitrag zum ersten Familienbericht der Bundesregierung. Bad Godesberg 1968.

soziologische[1] oder andere kategoriale Aspekte, z.B. Geschlechtszugehörigkeit,[2] in den Vordergrund traten. Unter sozialer Lage wird dabei gewöhnlich das verstanden, was französische Soziologen "le phénomène social total" nennen also die Gesamtheit sozialer Lebensbezüge, die Ortsgebundenheit inbegriffen. Inwieweit soziale Strukturen den "Aufstieg durch Bildung",[3] also die Bildungschancen, die in Abwandlung des Max Weberschen Begriffes[4] als "Lebenschancen" verstanden werden, beeinträchtigen, stand und steht immer noch im Mittelpunkt des Interesses. Relativ dünn gesät waren hingegen solche Untersuchungen, die die Schulsysteme selbst auf ihre Funktionalität bezüglich der Zuweisung gleicher Chancen im gesamtgesellschaftlichen System analysierten.[5] Bevor nun die Arbeit endgültig auf

---

1) Der Ansatz zur Erklärung der konfessionell verschiedenen Teilnahme an den Bildungssystemen findet sich u.a. bei Weber,M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. Bd.2o/21. Tübingen 19o4/o5. Demnach ergriffen Katholiken weniger als Protestanten ökonomische Berufe. Nicht recht überzeugend erscheint die These von Karl Erlinghagen, derzufolge die Zerschlagung des katholischen Schulwesens durch die Aufhebung des Jesuitenordens im 18.Jhdt. u.a. für die heutige katholische Bildungsrückständigkeit ursächlich sei. Vgl. Erlinghagen,K.: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg i. Br. 1965. Erwähnt seien ferner: Burger,A.: Religionszugehörigkeit und soziales Verhalten. Göttingen 1964. Greinacher,N. und H.T. Risse (Hrsg.): Bilanz des deutschen Katholizismus. Mainz 1966. Honigsheim,P.: Katholizismus und kapitalistischer Geist in der nordfranzösischen Textilindustrie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 13 (1961). H.4. S.685-7o1.

2) Weitaus dürftiger als die Literatur über die bislang angesprochenen Aspekte ist jene über die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Zugang zu weiterführenden Schulen. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Arbeit von Gerstein,H.: Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München 1965. Vgl. ferner: Haack,H.: Berufswunsch und Berufswahl in familiensoziologischer Sicht. Eine Untersuchung an Hand der Schülerkarten von 13 3oo Mädchen. Köln Univ. Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Diss. 1958. UNESCO: Access of girls to secondary education. Paris 1965. Pross,H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt 1969.

3) Wie in der mobilen amerikanischen Gesellschaft - früher als in Europa - Bildung zum "Kanal" (Pitirim Sorokin) des Aufstiegs wurde, schildert recht anschaulich Dahrendorf,R.: Die angewandte Aufklärung. Frankfurt a.M. 1968. S.7o ff. Mit der Bildung als Mobilitätskanal befaßt sich

dieses ihr zentrales Thema konzentriert wird, soll noch etwas näher auf einige erwähnte Arbeiten eingegangen werden.

Nachdem schon Robert Geipel mit dem Ziel, zweckmäßigere Schulstandorte ausfindig zu machen, subtile Analysen der "sozialräumlichen Strukturen des Bildungswesens"[1] geliefert hatte, brachte das Werk von Hansgert Peisert "soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland"[2] einen gewissen Höhe- (und vielleicht sogar Abschluß-) punkt der bisherigen Untersuchungen. Geipel geht es um den statistischen Aufweis des Unterschiedes zwischen Bildungs"aktiv- und -passivräumen". Die Ursachen für die auch im Lande Hessen, wo er arbeitete, erstaunlichen Diskrepanzen zwischen bestimmten Gebieten sieht er in verschiedenen Strukturen des Herkunftsmilieus der Schüler. Als erklärende Variablen zählt er auf: Transportschwierigkeiten, unterschiedliche Ansprüche der einzelnen Sozial- und Berufsgruppen und der Geschlechter an das Bildungswesen, Abhängigkeit bildungsferner Räume von der Verbreitung wenig gegliederter Schulsysteme (einklassige Landschule), Einfluß von Gemeindegröße und Erwerbsstruktur, Mentalitätssperren, die angeblich von Angehörigen unterer Schichten, Arbeitern und Bauern, aber auch von Katholiken errichtet werden. Geipel schließt mit der

---

Blendjian,F.: Schule und Mobilität: Die Rolle der Schulbildung im Prozeß der Intergenerations-Mobilität. Köln Univ. Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Diplomarbeit 1964. Bolte,K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959, Glass,D. und König,R.(Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Sonderheft 5 (1961) der KZfSS

4) Vgl.Weber,M.: Wirtschaft und Gesellschaft.Bd.1. Köln-Berlin 1964. S.27: "Der ohne sinnhafte Kampfabsicht g e g e n einander stattfindende (latente) Existenzkampf menschlicher Individuen oder Typen um Lebens- oder Überlebenschancen soll "Auslese" heißen: "soziale Auslese", sofern es sich um Chancen Lebender im Leben, ... handelt."

5) Von den älteren Ansätzen ist der Aufsatz von Charlotte Lütkens zu nennen, die die enge Beziehung zwischen dem dreigliedrigen, vertikalen Schulsystem und der Dreiklassengesellschaft des 19.Jhdt. unterstrich. Vgl. Lütkens,Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution. KZfSS. Sonderheft 4 (1960). S.22-39. Verweise auf neuere Ansätze folgen in den Kapiteln über Schulsysteme.

1) Vgl. Anm.2. S.6.

2) Vgl. Anm.2. S.6.

Hoffnung: "Wenn sich über die theoretischen Erkenntnisse hinaus praktische Folgerungen bei der Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen ergeben sollten, hätte sich der bei der Untersuchung notwendig gewordene, relativ bescheidene Aufwand schon beim standortgerechten Neubau einer einzigen Schule reich verzinst."[1)]

Demgegenüber bedeutet die Arbeit von Hansgert Peisert eigentlich nur eine Fortführung mit verfeinertem Instrumentar. Während jeder mit dem unschönen Begriff der "Abiturientendichte"[2)] operiert. (Anzahl der Abiturienten pro Bevölkerung), führt Peisert den wesentlich präziseren Begriff der "Bildungsdichte"[3)] ein, worunter er den Anteil der Vollzeitschüler an der 15-19-jährigen Bevölkerung versteht. Beide arbeiteten regionalstatistisch, Geipel mit Erhebungen an den hessischen Gymnasien, Peisert mit den Ergebnissen der Volkszählung von 1961. Doch geht Peisert über den Rahmen des Sozialgeographischen hinaus, indem er den Begriff des Regionalen nur benutzt, um den Menschen in seiner totalen sozialen Vorgeprägtheit zu erfassen. "Das Prinzip der Regionalanalyse ist es, ein soziologisch interessierendes Phänomen im Hinblick auf seine räumliche Realität konkret aufzuweisen."[4)] Wiederholt kombiniert er die Ergebnisse der Regionalanalyse mit solchen, die aus der Analyse der Schicht-, Geschlechts- oder Konfessionszugehörigkeit gewonnen werden.

Von welchem Wert für Bildungsplanung und Bildungspolitik eine solche Arbeit ist, dokumentiert Peisert eindrucksvoll durch den Aufweis der Inkongruenz zwischen "Kreisen geringer Bildungsdichte" und den "Regionen geringer Bildungs-

---

1) Geipel, R.: A.a.O. S.13.
2) Nach Geipel sind Abiturienten "die 'Rendite' einer umfangreichen, generationenlangen Investition, als welche man die zur Reife führenden Schulen trotz aller Proteste gegen eine solche Kommerzialisierung des Bildungsdenkens auch (nicht ausschließlich !) ansehen muß." A.a.O. S.75.
3) Peisert dokumentiert den Unterschied in der Bildungsdichte verschiedener Länder mit einer Tabelle, die sich auf eine Untersuchung der OECD stützt. Demnach betrug der Anteil der Vollzeitschüler an der 15-19-jährigen Bevölkerung in den USA (1958) 66,2 %; in Belgien (1957) 31,5 %; Bundesrepublik (1958) 17,6 %; in der Türkei (1959/60) 3,3%. Die USA lagen an der Spitze, die Türkei am Ende der Tabelle, Belgien an der Spitze des Mittelfeldes, die Bundesrepublik an dessen Ende. A.a.O.
4) Ebd. S. 64.

dichte"[1] (d.h. Gebieten, in denen der Anteil der Vollzeitschüler an der 15-19-jährigen Bevölkerung geringer als lo % ist). Bislang war es üblich, bildungspolitisch relevante Ergebnisse (etwa der Volkszählung von 1961) nur auf Kreisebene zu berechnen. Auch die von den Kultusministerien erstellten Statistiken fußen gewöhnlich auf Kreisebene und erfassen somit die Schüler am Schulort, nicht jedoch an ihrem Wohnort. Die ungleich mühsamere Berechnung der Bildungsdichte auf Gemeindeebene ergab nun die erstaunliche Tatsache, daß über Kreis-, ja Bezirks- und Ländergrenzen hinweg Regionen geringer Bildungsdichte bestehen,- Peisert zählt 132 für die Bundesrepublik auf - deren Gemeinden sich nur zu 42 % mit den bildungsrückständigen Kreisen decken.[2] Auch führte der regionalstatistische Ansatz, verbunden mit dem kategorialen,Peisert zu interessanten theoretischen Erkenntnissen wie etwa der, daß die Bildungsdichte der Mädchen bei einer Aufgliederung nach Kreisen eine breitere Streuung aufweist als die der Jungen, folglich
"die Ungleichheit der Bildungschancen für die Mädchen unter dem regionalen Gesichtspunkt wesentlich größer"[3] ist als für Jungen. Auch zeigte sich, daß das schon fast legendäre "Bildungsdefizit" der Katholiken keineswegs aus einer eigenen katholischen "Mentalität" erklärt werden muß, sondern eher in der homogenen Siedlungsweise vorwiegend katholischer Gruppen seine Ursache findet. Zur weiteren Forschung regt auch die Feststellung des Autors an, daß sich bildungsrückständige Regionen besonders an der deutschen Westgrenze massieren, nicht dagegen so sehr an der Zonengrenze, wie man hätte vermuten können. Von hier ergibt sich der Ansatz zu interkulturellen Analysen, denen Peisert freilich noch nicht nachging.

Vier Kategorien von Personen, die in der bildungssoziologischen Literatur schon seit längerem als unterprivilegiert dargestellt wurden[4], behandelt Peisert im Anschluß

---

1) Ebd. S.63.
2) Ebd. S.62.
3) Ebd. S.35.
4) Vgl. Anm. 2 S.6 - Anm. 2 S. 7.

an seinen regionalstatistischen Beitrag gesondert: Arbeiter, Bauern, Mädchen und Katholiken. Eine Akkumulierung der einzelnen Kategorien - so errechnete er - ergibt auch eine eindeutige Verschlechterung der Bildungschancen. Demzufolge haben die geringsten Chancen Töchter katholischer Landarbeiter. Da dem regionalstatistischen Ansatz zufolge bildungsrückständige Regionen meist ländliche Gebiete sind, und auch die vorliegende Arbeit die Bildungssituation auf dem Lande ins Auge faßt, soll etwas näher auf die Situation der Landwirte eingegangen werden.

Die Soziologen sind sich heute darüber einig, daß Begriffe wie "Arbeiter" und "Bauern" (oder "Landwirte") nur noch bedingt aussagekräftig sind. Trotzdem werden sie mangels präziserer Begriffe weiter benutzt. Versuche, Berufsbestimmungen mit verschiedenen Variablen (etwa "Ausbildung", "Verantwortung", "Umgang mit Personen, Sachen oder/und Symbolen") durchzuführen, wurden zwar unternommen, konnten sich jedoch bislang mangels empirischer Fundierung noch nicht allgemein durchsetzen.[1] Im Verlaufe dieser Darstellung wird der von Hess, Schneider und Latscha[2] verwendete Begriff "Grundschicht" gebraucht werden, worunter kleine und mittlere Bauern (mit einer Betriebsfläche bis zu 25 ha), Arbeiter und Übergangsformen zwischen beiden Berufskategorien (sog. Zuerwerbs- und Nebenerwerbslandwirte) subsumiert werden sollen. Ähnlich wie Mädchen, anders jedoch als Arbeiter und - in gewisser Weise - Katholiken, sind Landwirte bisher in der bildungssoziologischen

---

1) Vgl. Pearlin,L.I. und Kohn,M.L.: Social Class,Occupation and Parental Values. A Cross-National Study. American Sociological Review. Jg.31 (1966). S.466-479. In diesem Aufsatz entwickelten die Autoren die Kriterien "Objekt des Arbeitsverhaltens" (Sachen, Personen, Symbole),"Grad der Fremdkontrolle" und "Selbständigkeit", mit denen sie Berufe zu kategorialisieren versuchten. Dargestellt in: Claessens,D.: Rolle und Macht. München 1968. S.113.

2) Hess,F.: Schneider,W. und F.Latscha: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg i.Br. 1966.

Literatur vernachlässigt worden.[1] Nicht nur ihre Bildungssituation ist somit beklagenswert, sondern auch die Analyse derselben. Untersuchungen, die von Studierenden des Tübinger Soziologischen Seminars unternommen wurden, weisen aus, daß

"je höher der Anteil der Bauern an der Bevölkerung eines Gebietes (ist), desto geringer ist die Bildungsdichte."[2]

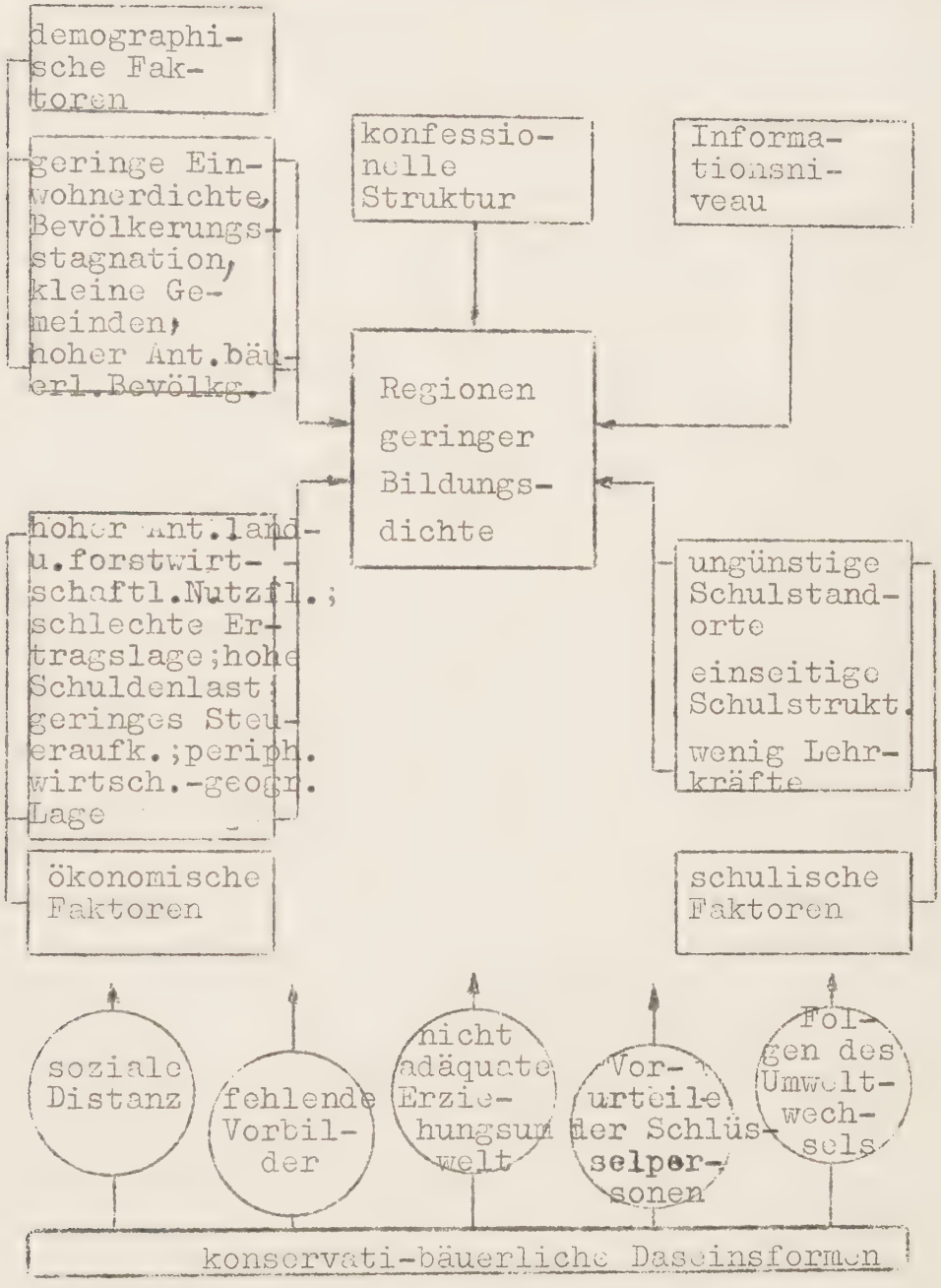
Nachdem schon Kurt Aurin auf der Suche nach "Begabungsreserven" konstatieren mußte, daß die Begabungsverteilung auf dem Lande mit großer Wahrscheinlichkeit nicht anders strukturiert ist als etwa in kleinen Landstädten,[3] suchten Peisert und seine Mitarbeiter die Ursachen für den Bildungsrückstand im "sozio-ökonomischen Hintergrund"[4] der Regionen geringer Bildungsdichte. Darunter verstehen sie eine Fülle von Faktoren und zwar demographische, ökonomische, schulische, konfessionelle, informative und schließlich einen sehr vagen Faktor, den die Autoren "die konservativ-bäuerliche Daseinsform"[5] tauften. Folgendermaßen lassen sich die einzelnen Faktoren schematisieren:

---

1) Zum gleichen Ergebnis kam auch Thomas,U.: Soziologie der Landjugend im Verhältnis zur Pädagogik. In: Die landwirtschaftliche Berufsschule. Sonderheft 2(1965). S.7-22. Im gleichen Heft befindet sich auch eine Bibliographie über das Thema Pädagogik und Soziologie der bäuerlichen Jugend. Bemerkenswert ist ferner Aurin, K.: Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Villingen 1966.
2) Peisert,H.: A.a.O. S.134.
3) Diese Feststellung gilt allerdings nur für das "Bauland-Ahornwald-Gebiet", in dem Aurin arbeitete. In ihm "kann mit Sicherheit aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse davon ausgegangen werden, daß mindestens hinsichtlich der Begabungsverteilung zwischen ländlichen Kleinstädten und Dorfgemeinden kein wesentlicher Unterschied besteht und daß der hier ermittelte Begabungsbestand nicht wesentlich unter dem der Landkreisstädte liegen dürfte." Aurin,K.: A.a.O. S.108. Zitiert in: Peisert. H.: A.a.O. S.144.
4) Peisert,H.: A.a.O. S.148.
5) Ebd. S.136.

Graphik 1

DER SOZIO-ÖKONOMISCHE HINTERGRUND DER REGIONEN GERINGER BILDUNGSDICHTE (GEMEINDEEBENE) IN BADEN-WÜRTTEMBERG, 1961




Quelle: Peisert,H.: Soziale Lage und Bildungschancen.S.148. (graphisch vereinfacht).

Es soll hier die Bedeutung keiner der in Graphik 1 aufgeführten Faktoren in Zweifel gezogen werden. Die gesamte Beeinträchtigung der Bildungschancen wird jedoch von Peisert noch zu sehr im "Hintergrund" der bildungsrückständigen Regionen gesehen. Erst am Schluß seiner Zusammenstellung wirft er die Frage auf, ob nicht doch nur eine Reform der Bildungsinstitutionen auf die Dauer die Ungleichheit der Bildungschancen beseitigen könne und zwar durch Einrichtung "speziell zugeschnittener Bildungsinstitutionen".
"Ohne diese Überlegungen", so schreibt er, "läuft man unter Umständen Gefahr, daß die Ungleichheiten der Bildungschancen nur verschoben werden - etwa auf den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium, - anstatt behoben zu werden."[1)]
Vorerst jedoch beschränken sich die Folgerungen aus seinen Untersuchungen auf die Verbesserung der "Infrastruktur", also der Verkehrsverbindungen, des Informationsniveaus, des Angebotes von neuen oder/und erweiterten Schulen.

Es scheint nun unbedingt erforderlich, die bei Peisert nebengeordneten Faktoren zu koordinieren und mit dem Faktor "Schulstruktur" in Verbindung zu bringen. Vor allem der Faktor "bäuerlich-konservative Daseinsform" muß in Bezug zum Schulsystem gesetzt werden, worunter nun das gesamte Schulwesen in seinen Strukturen und Funktionen zu verstehen ist und nicht bloß die ländliche Herkunftsschule, was bei Peisert der Fall zu sein scheint, der von der "mangelhaften Schulstruktur" spricht und darunter versteht:
"Der weitaus überwiegende Teil aller Volksschulen in den Regionen ist ein- oder zweiklassig."[2)]
Ferner muß der Faktor "Informationsniveau" in Relation zum Schulsystem gebracht werden. Auch genügt es nicht, auf die "soziale Distanz" bäuerlicher Bevölkerung zu den mittleren Schichten hinzuweisen, wenn nicht gezeigt wird, wie diese Distanz von den Bildungseinrichtungen perpetuiert bzw. aufgehoben oder verringert werden kann. Faktoren wie "nicht adäquate Erziehungsumwelt", "Vorurteile

---

1) Ebd. S.157
2) Ebd. S.139.

der Schlüsselpersonen" und "Folgen des Umweltwechsels" gewinnen nur in Verbindung mit bestimmten Schulsystemen Bedeutung, will man sie nicht substanzialisieren und dergestalt einem bildungspolitischen Fatalismus Auftrieb geben.

Die vorliegende Arbeit will die Funktionen aufzeigen, die verschiedenartige Schulstrukturen für ländliche Grundschichtfamilien besitzen. Zu diesem Zweck werden im ersten Teil (Kap.1) Schulstrukturen (vertikales Schulsystem - Gesamtschule, Konkurrenz - Monopol, Vormittagsschule - Ganztagsschule) einander gegenübergestellt. Da ein Vergleich im internationalen Raum angezielt ist, finden in diesem Kapitel das belgische und das deutsche Schulwesen besondere Berücksichtigung. Im zweiten Teil (Kap.2) wird zuerst der sozialgeographische und ethnische Hintergrund zweier Modellgemeinden gezeichnet. Ausgehend von der Hypothese, daß vielfältige organisatorische Strukturen Bildungschancen erhöhen, werden dann die das soziale Leben der beiden Gemeinden berührenden schulischen Faktoren herausgestellt. Der dritte Teil (Kap.3) schließlich behandelt die Ergebnisse der mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Methoden durchgeführten Untersuchung: die Bildungschancen der Bewohner in den Modellgemeinden und den umliegenden ländlichen Regionen. Der abschließende Teil (Kap.4) zieht Konsequenzen aus der Untersuchung für die Diskussion über die Schulstrukturen.

# 1 VERSCHIEDENARTIGE SCHULSTRUKTUREN

## 11 Überblick

Es können und sollen hier nicht alle denkbaren und existierenden Formen schulischer Systeme behandelt werden. Nur zwei Kategorien von Schulstrukturen stehen zur Debatte: jene, in der einzelne "Säulen" mit relativ geringer gegenseitiger Durchlässigkeit die Schüler schon in frühem Alter aus der "Grundschule" übernehmen und zu verschieden weit gesteckten Zielen führen, für die sich die Bezeichnung "vertikales System" eingebürgert hat, und jene, in der die Schüler aller Schularten entweder wenigstens räumlich nebeneinander oder sogar gemeinsam relativ lange unterrichtet werden, die sogenannte Gesamtschule. Außerdem stehen Probleme der Schulträgerschaft und die sogenannte Ganztagsschule zur Diskussion. Das vertikale System hat eine lange Tradition und konnte sich vor allem in der Bundesrepublik, in Österreich und in der Schweiz bis heute behaupten. Die Gesamtschulen verbreiten sich seit Jahren, z.T. schon seit Jahrzehnten, in verschiedenen Industrienationen, vor allem in den USA, Schweden, England, in allerjüngster Zeit auch in der Bundesrepublik. Hierzulande ist nun in den letzten Jahren eine lebhafte Diskussion entbrannt, welchem Schulsystem der Vorzug zu geben sei, dem vertikalen System oder der Gesamtschule. Getrübt wird die Diskussion leider durch ideologische Aspekte. Je nachdem von welcher politischen oder weltanschaulichen Seite Vorschläge zur Reform oder zur Bewahrung gemacht werden, geraten die verschiedenen Systeme selbst in den Verdacht, typisch für eine bestimmte ideologische Richtung zu sein. Eine weitere Gefahr droht der Diskussion von der naiven Alternative "vertikales System oder Gesamtschule", die das Suchen einer Lösung auf einem mittleren Weg, etwa durch Verschmelzung der beiden Typen, von vorneherein ausschließt.

## 12 Das traditionelle, vertikale System (VS)

### 121 Begriffsbestimmung

Unter dem vertikalen System versteht man einen Schultyp, in dem ein unterer, Hauptschule, ein mittlerer, Mittel- oder Realschule, und ein höherer, Gymnasium genannter Schulzweig die Schüler aus der (4-6-jährigen) Grundschule übernimmt und voneinander getrennt zu jeweils verschiedenen Zielen führt. Abgesondert sind die Berufs- und Fachschulen. Dieses System war und ist - mit Einschränkungen - die Schulform der Bundesrepublik Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.(Vgl.Graphik 2).

Nach den Vorstellungen zahlreicher Verantwortlicher soll es auch in Zukunft die deutsche Schulform bleiben. Der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinem bekannten Rahmenplan beschlossen, an

"drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren."[1] (Vgl.Graphik 3)[2]

Allen drei Bildungszielen entsprechen Zweige, die auf einer gemeinsamen, vierjährigen Grundschule basieren, an die sich zur besseren Lenkung der Schüler eine zweijährige Förderstufe anschließen soll. Desungeachtet sollen frühzeitig als begabt erkannte Kinder die Mög-

---

1) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 3. Stuttgart 1960. S.16.

2) Dieser Rahmenplan ist lebhaft diskutiert worden.Vgl. Schorb,A.O. (Hrsg.): Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 1960.
In neuester Zeit sind regierungsamtliche Stellen von diesem Plan abgerückt und haben sich auf ein neues Konzept geeinigt. Vgl. dazu das Spiegel-Gespräch mit Professor Dr.Karl Dietrich Erdmann, dem Vorsitzenden des Deutschen Bildungsrates: Abitur auch für Schlosser? Der Spiegel. Jg.23 (1969). H.19. S.44-52.

lichkeit besitzen, zu einer mit Latein als erster Fremdsprache beginnenden "Studienschule" auch künftig schon nach dem vierten Schuljahr überzuwechseln. Als zweite Fremdsprache soll ihnen Englisch oder Russisch, als dritte Französisch oder Griechisch angeboten werden. Die Förderstufe soll ermitteln, ob ein Kind für die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium (naturwissenschaftlicher oder neusprachlicher Art) geeignet ist. Die Hauptschule schließt mit dem 9. - früher, z.T. auch heute noch (so in Bayern) mit dem 8. - in Zukunft vielleicht erst mit dem 10. Schuljahr ab. Die Realschule, bislang auf eine Dauer von 6 Jahren beschränkt, soll um ein Jahr erweitert werden, das Gymnasium sich wie bisher auf 9 Jahre erstrecken.

Unabhängig von diesen drei Schulen existieren Sonder-, sowie die eingangs erwähnten Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen.

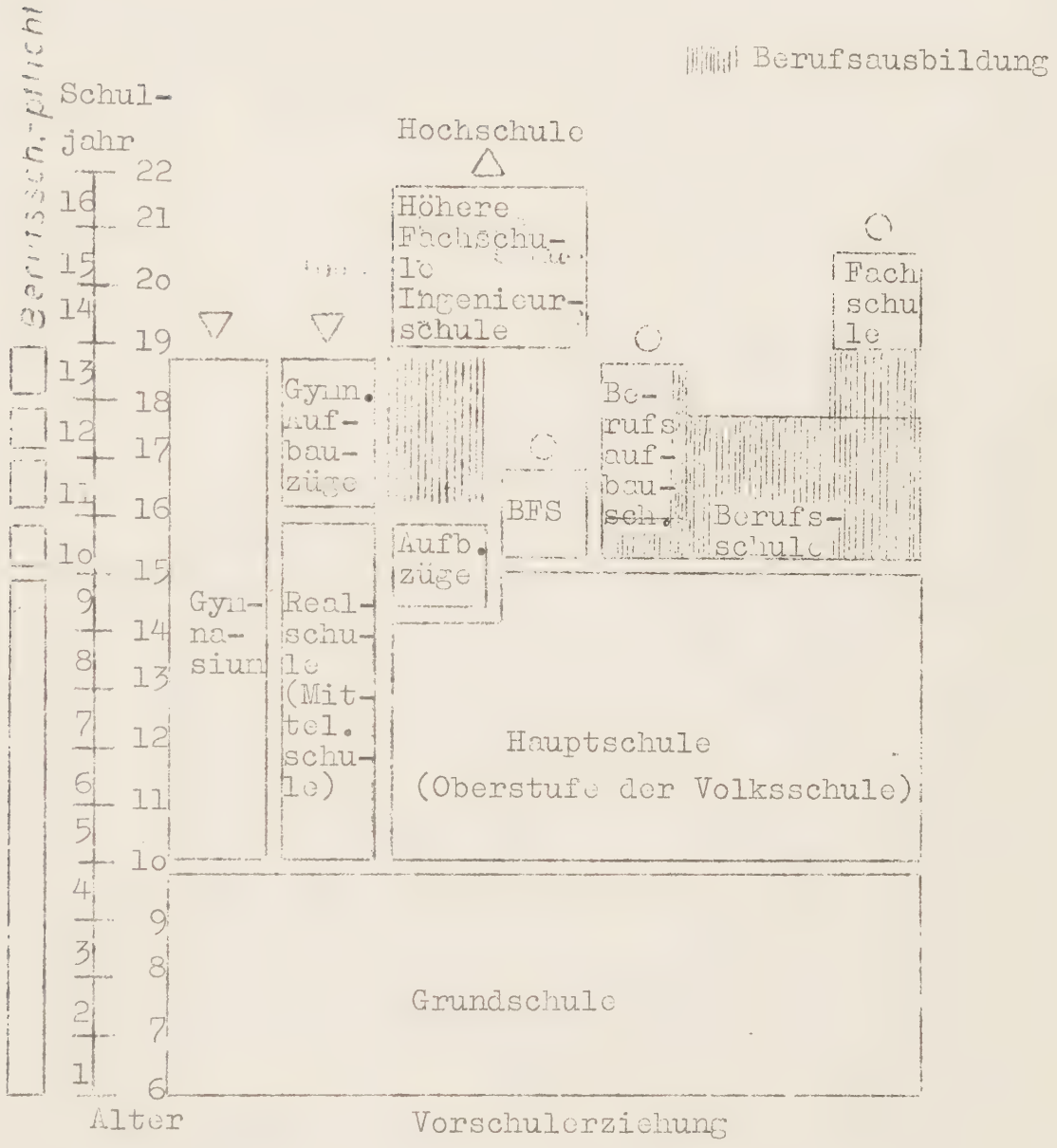
Zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium soll während der Förderstufe, die teils dem weiterführenden, teils dem Primar- (=Grund-) schulwesen zugeteilt wird, weitgehende Durchlässigkeit bestehen.

Für die Studienschule ist eine Eignungsprüfung vorgesehen, die bei anderen Schularten entfällt. Während bisher die Entscheidung über Versetzung oder Nichtversetzung nach jeder Klasse gefällt wurde, soll diese in Zukunft in weiteren Abständen getroffen werden. (Vgl.Graphik 3). Die Abschlüsse der einzelnen Schulen berechtigen zum weiterführenden Studium in jeweils verschiedenen Schularten und zwar das Zeugnis der Hauptschule zum Besuch der Berufsfachschulen, das Realschulabschlußzeugnis zum Besuch von Akademien und Fachschulen, das Abitur zum Besuch der Hochschule oder Universität. In diesem Plan wird das traditionelle, vertikale, dreigliedrige System bestätigt. Nur drei Reformen sind innerhalb des Rahmens vorgesehen:

1. Aufstockung der Haupt- und Realschule um 1 - 2 Jahre.
2. Beschränkung der Versetzungsmöglichkeiten.
3. Einführung einer eigenen Förderstufe mit größerer Durchlässigkeit in den ersten beiden Sekundarschulklassen (mit Ausnahme der Studienschule).

Graphik 2

DAS GEGENWÄRTIGE SCHULSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND




Quelle: Schools in Europe. S.87

Wiedergegeben - ohne Angabe des Ortes und des Erscheinungsjahres - in: Sander,T.; Rolff,H.G. und G. Winkler: Die demokratische Leistungsschule.Hannover 1967. S.4o.

Die Quelle wurde graphisch vereinfacht. Fremdsprachliche Worte sind ins Deutsche übersetzt.

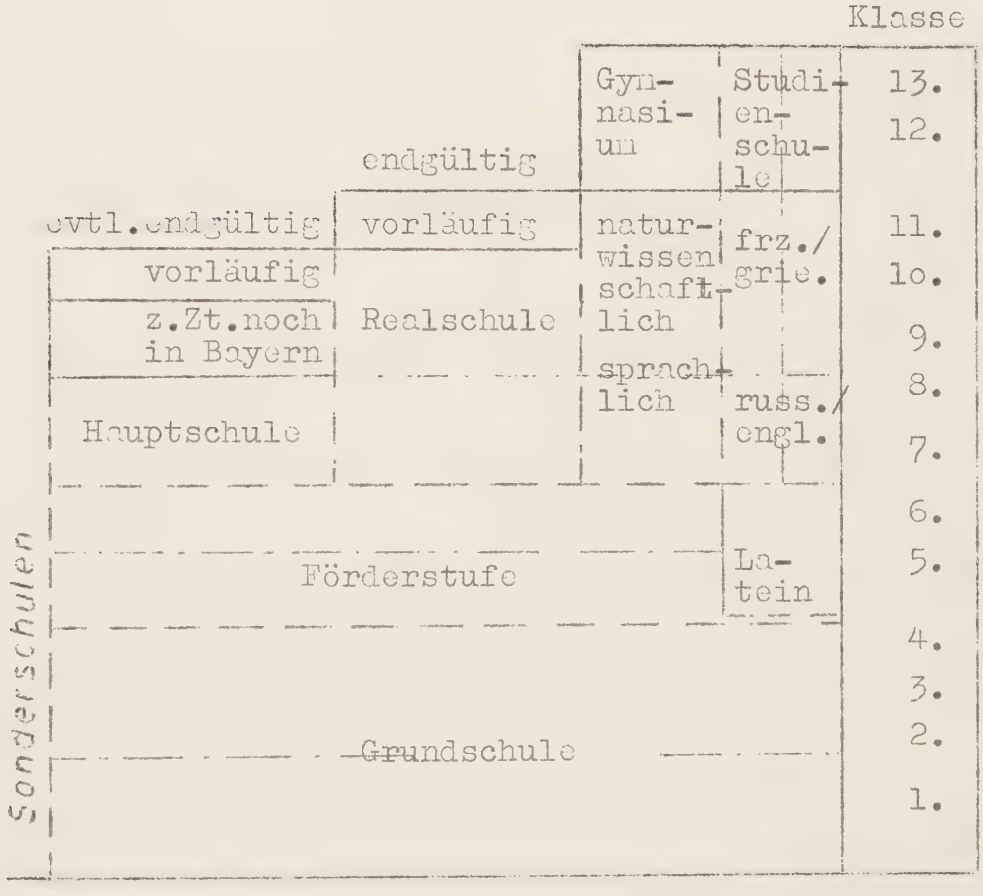
Legende: ▽ Hochschulreife

△ Fakultätsreife

○ Abschlußprüfung

BFS Berufsfachschule

SCHEMA DES VERTIKALEN, DREIGLIEDRIGEN SCHULAUFBAUS NACH DEM RAHMENPLAN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES




-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.- Versetzungen

- - - - - - - - - - - - Aufstiegszeugnisse

========== Eignungsprüfung

_____ Abschlüsse

Quelle: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart 1960. S.22.

Die Skizze wurde vom Verfasser zur Verdeutlichung leicht überarbeitet.

Natürlich ist der Plan für keine deutsche Schulverwaltung verbindlich. Die bisherigen Reformen im deutschen Schulwesen bewegen sich jedoch, von vereinzelten Experimenten abgesehen, innerhalb der von ihm abgesteckten Grenzen. Lediglich von der Idee einer Studienschule scheint man allgemein abgerückt zu sein.

## Argumente für das vertikale System

Helmut Schelsky hat die Gründe, die der Ausschuß für die Beibehaltung des vertikalen, dreigliedrigen Systems anführt, zusammengestellt. Folgende Gesichtspunkte seien maßgebend gewesen:

a) Die Dreiteilung hat sich bewährt.

b) Die Dreiteilung in Höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen entspricht "den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet" haben: "einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit höherer Verantwortung."[1]

c) Die Dreiteilung wird "auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ."[2]

Schelsky folgert aus dem Fehlen anderer Beweggründe, daß der Ausschuß sich den in a) bis c) angeführten angeschlossen habe. Er kritisiert den Rahmenplan zwar scharf, greift jedoch nicht dessen vertikale Struktur, sondern lediglich die Dreigliedrigkeit an, die er durch eine Zweigliedrigkeit ersetzt sehen möchte. Hinter ihr verberge sich reines Interessendenken der entsprechenden Lehrergruppen. Die These von einer mittleren Berufsgruppe sei nicht mehr aufrecht zu erhalten, erst recht entspräche ihr keine eigene Schule. Schelsky fordert eine Neugliederung des Schulwesens, die auf das "Prinzipielle der modernen Zivilisation "zurückgehen und sich in drei Stufen vollziehen müsse:

"a) Die Stufe der konkretistisch-praktischen Anwendung von Technik und Organisationsmitteln ...,

---

1) Schelsky, H.: [illegible] Heidelberg 1961. S.9.
2) Ebd.

b) Die Stufe einer wissens- und gedächtnismäßigen Einführung in wissenschaftlich-abstrakte Materien und Denkweisen...,

c) Die Stufe des Durchganges durch eine wissenschaftliche, und das heißt im gewissen Sinne auch immer spezialisierte, Ausbildung bis zum selbständigen wissenschaftlichen Urteil und der Fähigkeit, wissenschaftliches Denken und Können produktiv einsetzen zu können."[1]

Stufe c solle auf Stufe b aufbauen, b und a seien nebengelagert. Eine prinzipielle Trennung zwischen Realschule und Volksschule sei nicht zu rechtfertigen, ja immer wesentlich utilitaristisch und sozial-schichtenbestimmt gewesen. Aufgrund seiner Thesen kommt Schelsky zu einer vertikalen Zweigliedrigkeit des auf der Grundschule aufbauenden Schulwesens mit dem Überbau der Fachschulen und der wissenschaftlichen Hochschulen. (Vgl.Graphik 4).

Schelsky hält, wie der Rahmenplan, an der vierjährigen Grundschule fest und polemisiert vor allem gegen die Förderstufe, da nach seiner Meinung hier
"ein schulorganisatorisches Verteilungsprinzip anstatt einer Bildungsvorstellung zur Grundlage einer Schulgattung gemacht worden ist."[2]

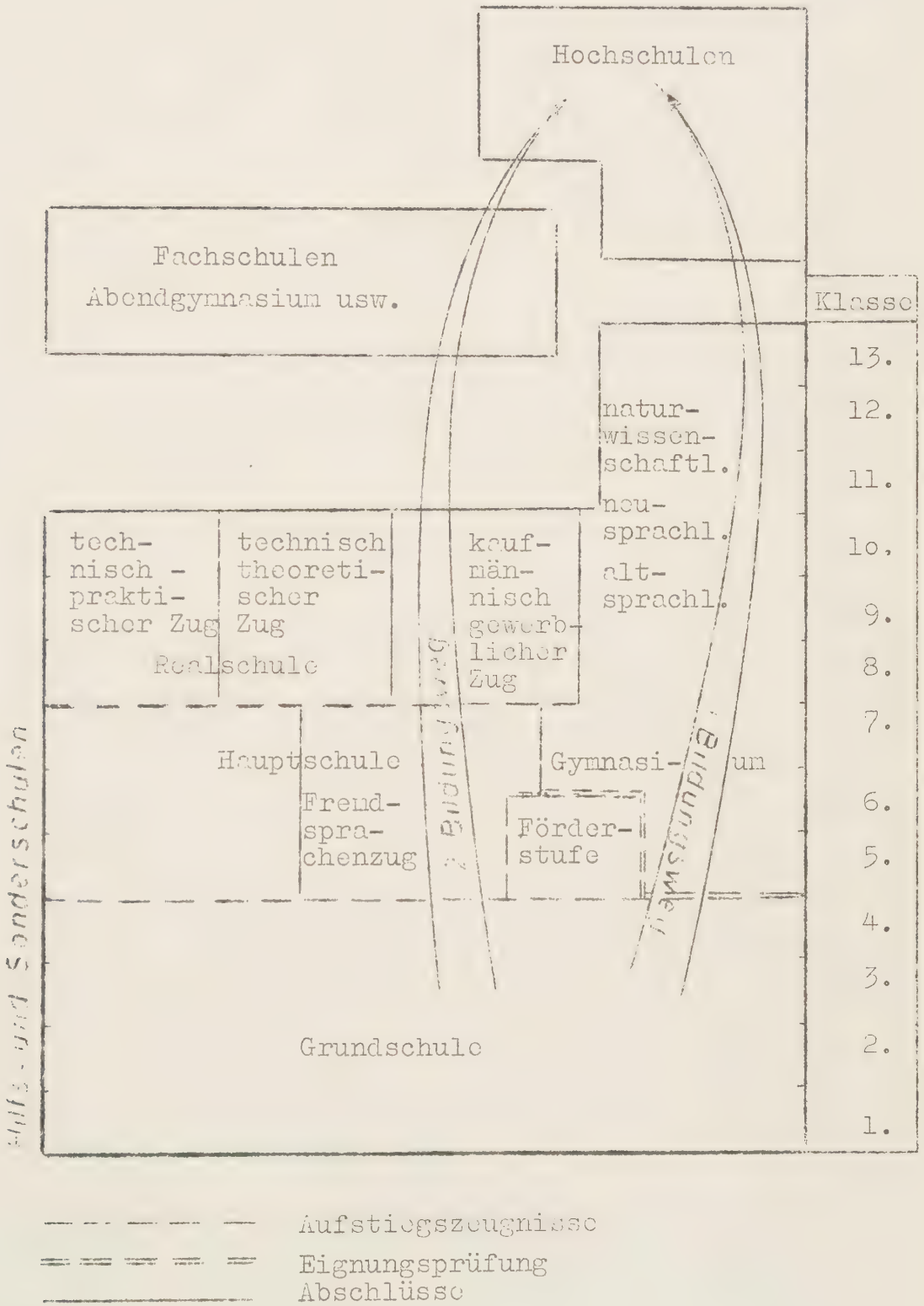
Die Dirigierungsfunktion der Lehrer müsse abgebaut werden, Aufnahme- seien durch Eignungsprüfungen zu ersetzen. Grundsätzlich müsse den Eltern die Verantwortung für den Übergang zur Sekundarschule mit allen Folgen belassen bleiben. Es sei besser, scheiterten Schüler an der Realität der schulischen Anforderungen, als daß Lehrer durch Aufnahmeprüfungen elterliche Aversionen auf sich zögen. Schelsky sieht die Freiheit des Individuums durch Pädagogisierung bedroht. Dem deutschen Ausschuß, der sich mit Einführung einer Förderstufe um Vermehrung der Bildungschancen bemühen wollte, wirft er "psychotherapeutische Ängstlichkeit" und "falsches Sicherheitsstreben" vor. Das Schulwesen habe sich am Modell der sozialen Marktwirtschaft zu orientieren, in dem jedem die Möglichkeit belassen bleibt, Dummheiten zu machen und falsche Entscheidungen zu treffen. Freilich sollten die in diesem Modell am ärgsten Be-

---

1) Ebd. S.13/14.
2) Ebd. S.loo.

Graphik 4

SCHEMA EINES VERTIKALEN, ZWEIGLIEDRIGEN SCHULSYSTEMS NACH HELMUT SCHELSKY




Quelle: Schelsky,H.: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1961. S.100.

troffenen, z.B. Arbeiterkinder, durch spezielle Institutionen, wie etwa von Gewerkschaften getragene Internate, gefördert werden. "Avancement kraft eigener Leistung, Scheitern durch eigene Schuld" könnte Schelskys Devise lauten, doch scheint er nicht klar zu sehen, daß in seinem, am Konkurrenzkampf der Wirtschaft orientierten Schulmodell, Kinder und Jugendliche dem Existenzkampf ausgesetzt werden, Personen also, denen seit eh und jeh alle Gesellschaften eine "Schonzeit" gewährten.

Für das traditionelle VS spricht laut Schelsky auch die herkömmliche Lehrerbildung:

"Hochschullehrer, Höhere Lehrer (Studienräte) und Volksschullehrer haben seit langem schon und bis heute eine verschiedene Berufsausbildung, die offensichtlich auch an verschiedenen Bildungs- und Erziehungsaufgaben ausgerichtet ist."[1)]

Obwohl nun Schelsky gegen einen angeblich übertriebenen sozialen Gerechtigkeitssinn des Deutschen Ausschusses polemisiert, scheinen seine Begründungen den Gedankengängen jener, die das dreigliedrige VS beibehalten möchten, doch näher zu sein, als er zuzugeben bereit ist. So dürfte er eigentlich jenen nicht vorwerfen, sie verträten insgeheim Standesinteressen (der Lehrer), wenn er selbst die historisch zu begründende Differenzierung der Lehrerbildung als Argument für das VS anführt. Auch die vom Rahmenplan vorgesehene Studienschule als einer "Schule der europäischen Bildungstradition" kritisiert Schelsky nicht. Gerade sie ist jedoch der Prototyp einer "Versäulung", d.h. hier einer mit anderen Schularten nicht verstrebten Schule, in die man mit einem in Europa sonst kaum noch vergleichbar frühen Alter - nämlich von 10 Jahren - aufgenommen wird.

Außer Schelsky hat sich seinerzeit Karl Valentin Müller,[2)] allerdings lange bevor die Kontroverse "VS - GS" anhub, für das VS eingesetzt. Müller verfocht die sogenannte Begabungsvererbungstheorie. Demnach entsprechen die beste-

---

1) Ebd. S.16.
2) Müller,K.V.: A.a.O.

henden sozialen Schichten Begabungsschichten, deren Grenzen Müller mithilfe von Lehrerzensuren abstecken zu können glaubte. Seine These wurde von Renate Mayntz heftig angegriffen.[1)]

In jüngster Zeit hat besonders Helmut Schoeck[2)] das VS verteidigt. Da seine Argumente für das VS zum großen Teil mit jenen gegen die GS identisch sind, jedoch nicht doppelt behandelt werden sollen, wird auf Kapitel 135 verwiesen.

Die Argumente, die zugunsten des VS angeführt werden, lassen sich somit - sieht man einmal von der zu vagen Formulierung ab, es habe "sich bewährt" - in drei Punkten zusammenfassen:

1. Das VS entspricht bestehenden Berufsschichten.
2. Es entspricht bestehenden Begabungsschichten.
3. Es garantiert die persönliche Freiheit.

## 123 Argumente gegen das VS

Walter Tröger hat Erhebungen über die Wirkungen des VS zusammengefaßt[3)] und kam zu folgenden Ergebnissen:

1. An der Aufnahme in weiterführende Schulen beteiligen sich zur Zeit nicht alle Geeigneten, wobei die Frage nach Vererbung oder erziehlichen Beeinflussung der "Eignung" offenbleibt.
2. Von den Aufgenommenen scheidet ein Teil wieder aus, der Großteil der Verbleibenden erreicht nur nach ein- oder mehrmaligem Sitzenbleiben das Abitur; nur 15 % gelangen auf dem normalen Weg zu diesem Ziel.
3. Unter den Ausgeschiedenen befinden sich nicht nur mit Sicherheit Ungeeignete, sondern auch ein erheblicher Anteil von gut Begabten. Um möglichst viele Ungeeignete auszuscheiden, wird die Auslese so scharf gehandhabt, daß auch viele intelligente Kinder auf der Strecke bleiben.[4)]

---

1) Mayntz,R.: (Rezension). KZfSS. Jg.9 (1958). S.491.
2) Schoeck,H.: Falsches Argument im Spiel. Erfordert der soziale Wandel die Gesamtschule? Rheinischer Merkur. Freitag, 7.Februar 1969.
3) Vgl. Tröger,W.: Elitenbildung. Überlegungen zur Schulreform in der demokratischen Gesellschaft. München 1968. S.304-307.
4) Tröger stützt sich u.a. auf folgende Untersuchungen:

Vier Ursachen glaubt Tröger für diese Phänomene finden zu können:

1. Die abstrakt philologische Ausrichtung der höheren Schule. "... Offensichtlich ist die höhere Schule zu sehr auf das abstrakt Philologische ausgerichtet und läßt ... weder... die mehr anschaulich beschreibenden Naturwissenschaftler ... noch die künstlerisch-musisch Begabten ein ausreichendes Betätigungsfeld finden."[1]
2. Der "pädagogische Defätismus" (Ralf Dahrendorf), der bewirkt, daß "das Gymnasium die Kinder aus den Elternhäusern hinnimmt,'wie sie zu ihm kommen, also die einen angepaßt und seinen Werten entsprechend, die anderen als fremd und fast ein wenig störend'."[2]
3. Die "Arbeiterfeindlichkeit der Schule"[3] (Ralf Dahrendorf).
4. Der Mangel an "Sachlichkeit und der Bereitschaft zu lernen"[4] unter den Schulverantwortlichen.

Ähnliche Vorwürfe erhebt Franz-Xaver Kaufmann gegen das VS. Nach ihm ist die weiterführende Schule ein

"Mechanismus der Statuszuweisung und der Konservierung bestehender Schichtungsverhältnisse."[5]

Wie ungerecht in ihm die Kinder der einzelnen Schichten selektiert werden, illustriert er mit folgender Rechnung:

"Vorsichtig geschätzt, ist die Wahrscheinlichkeit für ein Akademikerkind, das Abitur zu erreichen, etwa loo-mal so groß wie für ein Arbeiterkind."[6]

---

Burger,E.: Eignungs- und Erziehungsdiagnosen für höhere Schulen mit [illegible] Diapositiv-Z.-Test. Bern 1963. Ders.: Liegt die höhere Schule richtig? Freiburg 1963. Hitpaß, J.: Abiturientendefizit. Versagt unser Schulsystem? Ratingen 1964. Ders. unter Mitarbeit von Mock,P.; Thomas, E. und R.Ohlsson: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung. Ratingen 1965.

1) Tröger,W.: A.a.O. S.3o5.
2) Dahrendorf,R.: Bildung ist Bürgerrecht. S.9o. Zitiert nach: Tröger,W.: A.a.O. S.3o5.
3) Tröger,W.: Ebd. S.3o6. Tröger spielt an auf Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.
4) Tröger,W.: A.a.O. S.3o7.
5) Kaufmann, F.X.: Zur Soziologie der weiterführenden Schule. Münster 1968. S.21.
6) Ebd.: S.28. Kaufmann rechnet folgendermaßen: "Da in der Bundesrepublik ca. 7 % eines Geburtenjahrganges zum Abitur gelangen, kann der Anteil der Arbeiterkinder,die das Abitur erreichen, in grober Annäherung auf o,4 bis o,5 geschätzt werden. Unterstellt man, daß 4o bis 5o % der Akademikerkinder das Abitur erreichen - eine aufgrund der verfügbaren fragmentarischen Angaben kaum

Eine große Anzahl von Pädagogen und Soziologen pflichtet dem bei.[1] Auch Sander, Rolff und Winkler halten die "Ungleichheit der Bildungschancen" für das Hauptargument gegen das VS. Die Arbeiterschicht sei in ihm besonders vernachlässigt und dies

"trotz rechtlicher Garantien, daß Eignung, Leistung und Neigung allein maßgeblich für den Übergang zu den weiterführenden Schulen sein sollen, trotz in der Arbeiterschicht weithin vorhandenen Bildungswillens, trotz meist vorhandener finanzieller Mittel, trotz ausreichender Befähigung vieler Kinder."[2]

Die Autoren sprechen weiter von den

"sozial diskriminierenden Folgen der Begabungstheorie",[3]

halten also die eingangs erwähnte Theorie, die sozialen Schichten entsprächen (biologisch bedingten) Begabungsschichten, für unhaltbar. Auch werfen sie dem VS mangelnde Leistungsfähigkeit vor. Die starre Unterrichtsorganisation sei auf den Durchschnittsschüler und den Durchschnittslehrer zugeschnitten. Sie würde der Individualität keines von beiden gerecht. Wie Tröger konstatieren auch sie

"mangelnde Reformfreudigkeit im Bereich des Lehrplans".[4]

Drei wichtige Argumente sprechen also gegen das VS.:

1. Das VS distanziert viele potentielle höhere Schüler.
2. Das VS selektiert die Aufgenommenen ungerecht.
3. Das VS frustriert auch viele scheinbar erfolgreiche Schüler.

Sander, Rolff, Winkler und andere sind der Ansicht,[5]

---

überhöhte Schätzung - hätten Akademikerkinder eine 100-mal bessere Abiturchance als Arbeiterkinder." Ebd. S.38.

1) Vgl. den eingangs erwähnten Aufsatz von Lütkens, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution. Ferner: Daheim, H.: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. KZfSS. Jg.13 (1961). S.200-217. Daheim unterstreicht, daß die weiterführenden Schulen sich als Vorstufe der Universität verstehen und eine diese Spaltung in "weiterführende" Schulen einerseits, Volksschule andererseits, die Arbeiter und Landwirte davon abhält, ihre Kinder auf den langen Weg einer höheren Schule zu schicken, da sie als Ziel der Ausbildung ohnehin nur eine Position in der unteren Mittelschicht vor Augen haben. Andere Gegner des VS werden in den Anmerkungen zum Kapitel "Argumente für die GS" zitiert.

2) Sander, T.; Rolff, H.G. und G. Winkler: A.a.O. S.37.

3) Ebd. 4) Ebd. 5) Vgl. Sander, T.; Rolff, H.G. und G. Winkler: A.a.O. S.64/65.

diese Argumente sprächen für eine Abschaffung des VS, andere - z.B. der deutsche Philologenverband - vertreten dagegen die Auffassung, sie ließen sich durch Teilreformen wie Förderstufe, zweiter Bildungsweg u.a. entkräften![1])

---

1) Vgl. Deutscher Philologenverband e.V.: Bildung und Schule. Düsseldorf 1965.

## 13 Die Gesamtschule

### 131 Begriffsbestimmung

Da es sich bei dem behandelten VS um ein bekanntes Schulsystem handelt, die GS jedoch verhältnismäßig jung ist, sei es erlaubt, das Neue und wenig Bekannte ausführlicher als das Altbekannte zu erörtern.

Der Gedanke eines "Gesamtunterrichts" oder einer "gesamtunterrichtlichen Arbeitsschule" tauchte schon vor dem 1.Weltkrieg auf, wurde in den 3o-er Jahren besonders von Peter Petersen vertreten,[1] geriet dann aber wieder in Vergessenheit.

Erst in den vergangenen letzten Jahren, genau ab 1966, wurde sie in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Begriff "Gesamtschule"[2] ernsthaft in die Debatte um eine Schulreform geworfen. Inzwischen ist eine Fülle von Beiträgen zu diesem Thema erschienen, die zu überschauen nahezu unmöglich ist, zumal sie in kleinen Lehrerblättern und Schulzeitungen eher "versteckt" als veröffentlicht werden. Das Deutsche Fernsehen hat in allerjüngster Zeit wiederholt über Gesamtschulen berichtet, eine breitere Schicht beginnt sich somit für dieses Problem zu interessieren, auch Kreise - insbesondere in der Schulverwaltung -, die bislang Gesamtschulen für ideologisch "befrachtet" hielten, diskutieren heute nüchtern die

---

1) Vgl. Döpp-Vorwald,H.: Die Erziehungslehre Peter Petersens. Ratingen 1962.

2) Das Thema Gesamtschule, allerdings unter der Bezeichnung "Einheitsschule", wurde in den 2o-er Jahren vorwiegend unter nationalistischen Gesichtspunkten diskutiert. Neu entfachte sich die Diskussion später in England ("comprehensive school") und Schweden ("enhetsskolan"). Ein ausführliches, bis zum 31.12.1967 geführtes Literaturverzeichnis, das den Anspruch erhebt, wenigstens für die deutschsprachige Literatur repräsentativ zu sein, findet sich in Frommberger,H. und Rolff, H.G.: Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Braunschweig 1968. Die Literaturübersicht ist nach folgenden Gesichtspunkten gegliedert: Argumente für die Gesamtschule, Argumente gegen die Gesamtschule, Ausländische Erfahrungen, Bauliche Aspekte, Berufliche Bildung in der Gesamtschule, Lehrerbildung und Gesamtschule, Modellbeschreibungen und Reformvorschläge, Schulleistung in der Gesamtschule, Sonstige Aspekte. Eine weitere Auswahlbibliographie enthält: Lohmann,J.: Gesamtschule - Diskussion und Planung. Weinheim und Berlin 1968. Die Bibliographie wird laufend

Problematik um diese neue Schulform. Keineswegs ist jedoch der Begriff GS schon genau definiert, unter ihm werden vielmehr die vielfältigsten Formen benannt, so bloße Schulzentren, nebengeordnete, ineinandergefügte bis "integrierte" und "differenzierte" Systeme, worunter man Schulen versteht, in denen die herkömmlichen Formen (Haupt-, Real-, Höhere Schule, evtl. Berufs- und Berufsfachschulen) miteinander verstrebt (integriert) und die traditionellen Fächer (Mathematik, Deutsch usw.) in Kursen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden aufgefächert (differenziert) sind.

Die Fachgruppe Gymnasien des Landesverbandes Bremen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) erarbeitete "Arbeitsmaterialien zur Planung einer differenzierten Gesamtschule (DGS)". In ihnen werden folgende Benennungen der möglichen Schulsysteme vorgeschlagen:

- "Dreigegliederte weiterführende Schulen mit gemeinsamem Unterbau ('Normalschule')
- Schulzentrum (Aneinanderfügung der Schularten)
- Schulkombinat (Ineinanderfügung der Schularten)
- Gesamtschule (Integration der Schularten)."[1)]

---

fortgesetzt in: Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.): Informationsdienst Gesamtschulen, Nachrichten, Berichte, Bibliographien, Dokumente. Bislang erschienen die Nummern 1/1968 und 2/1968.
Aus der Fülle des Materials seien folgende Beiträge besonders hervorgehoben: Bungardt, K.: Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen. Frankfurt am Main 1968. Edelstein, W.: Odenwaldschule, eine differenzierte Gesamtschule, Entwicklung und Struktur. Frankfurt am Main, 1967. Evers, K.: Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule. Betrifft: Erziehung. 1968. H.3. Speck, J. (Hrsg.): Modell einer Gesamtschule. Münster 1968 Robin, P.: Die englische Gesamtoberschule. Bad Heilbrunn 1966. Rolff, H.G.: Wege zur Gesamtschule. Frankfurt am Main 1968. Sander, T.; Rolff, H.G. und G. Winkler: Die Demokratische Leistungsschule. Hannover 1966.

Seit welch kurzer Zeit erst der Begriff GS in der Literatur verwandt wird, ersieht man aus der Tatsache, daß eine 1968 erschienene pädagogische Fachbibliographie unter dem Stichwort Gesamtschule nur zwei Titel aufzählt. Vgl. Koehler & Volckmar: Fachbibliographien, Pädagogik I A 1959 - 1967.

1) Bungardt, K.: A.a.O. S.17.

Joachim Lohmann versteht unter einer GS eine Schule, die entweder die herkömmlichen Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium unter einem Leiter zusammenfaßt - er nennt diese Form "additive GS" - oder darüber hinaus eine Unterrichtsintegration vom Ende der Grundschule bis zum Abschluß des 9. bzw. 10. Schuljahres durchführt (integrierte GS). Bloße bauliche Aneinanderfügungen von Schularten nennt auch er wie die GEW - Bremen "Schulzentren".[1] Nach den Vorstellungen des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik (Münster) sollte eine Gesamtschule auch die Grundschule, ja darüber hinaus eine Vorschule (5.Lebensjahr) umfassen, die, um Verwechslungen mit dem Schulkindergarten vorzubeugen, Kindergartenstufe heißen soll.[2] Hans Günther Rolff versucht der Begriffsverwirrung mit einer strikten Beschränkung des Wortes GS auf die integrierte und differenzierte Form, die er für die einzige Konsequenz einer erfolgversprechenden Schulreform hält, zu Leibe zu rücken. Er hat folgende präzise Vorstellungen über diese Schule entwickelt:

"eine Schule ..., die die bestehenden Schulformen nicht nur - wie das Schulzentrum - zu einer räumlich organisatorischen Einheit verschmilzt. An die Stelle des mehrgliederigen vertikalen Aufbaus des traditionellen Schulsystems tritt eine horizontale Gliederung in Grundschule, Mittel- und Oberstufe. Hauptschule, Realschule, gymnasiale Mittel- und Oberstufe sowie ein Teil der Berufs- und Berufsfachschulen werden im Gesamtschulsystem integriert und als selbständige Schularten aufgehoben. Lehrer aller Kategorien erteilen gemeinsam Unterricht. Der Unterricht ist weitgehend differenziert: Die punktuelle negative Auslese, die durch die Dreigliederigkeit des traditionellen Systems bedingt ist und im 10. bis 12. Lebensjahr stattfindet, wird aufgehoben; an ihre Stelle tritt die bestmögliche Förderung jeder spezifischen Begabung und Neigung durch eine Kombination von Kern- und Kursunterricht,

---

1)Vgl. Lohmann,J.: Schulzentrum Fröndenberg. Fröndenberg 1967. S.4-5.
2)Vgl.Speck,J. (Hrsg.): A.a.O.

von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern, von Großgruppen und Kleingruppen und von unterschiedlich langen, intensiven und methodisch variablen Lernepochen. Die starre Jahrgangsklasse wird nach und nach aufgelöst und durch eine Kombination fester Kern- und flexibler Kursgruppen ersetzt. Das pauschale Sitzenbleiben in allen Fächern fällt fort. Der Wechsel von Lerngruppen wird spezifiziert; er geschieht nur noch in bezug auf bestimmte Kurse."[1)]

Rolff entwirft hier den Idealtyp einer GS. Es wäre sicherlich zu begrüßen, setzte sich allmählich ein einheitlicher Sprachgebrauch durch.

Bevor nun anhand einiger Beispiele gezeigt wird, wie Gesamtschulen hierzulande geplant und verwirklicht wurden, soll der Platz aufgewiesen werden, den die Versuche mit GS innerhalb der Schulstrukturversuche überhaupt einnehmen.

## 1.1. Die Gesamtschule innerhalb der Schulstrukturversuche.

Eine Übersicht über Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland, erstellt von Christoph Führ, Walter Schultze, Erwin Stein und Peter R.Johann,kam zu dem Ergebnis, daß Schulversuche in Grundschule, Realschule und im beruflichen Schulwesen selten sind. Die meisten Versuche gelten folgenden Bereichen:

"1. der Zusammenfassung der Sekundarschulen in Gesamtschulen oder Gesamtoberschulen,

2. dem Verfahren des Übergangs von der Grundschule zu den Sekundarschulen, d.h. Förder- oder Beobachtungs- bzw. Eingangsstufen,

3. der Entwicklung der Oberstufe der Volksschule zur Hauptschule (einschließlich der Hinführung der Schüler auf die Arbeitswelt),

4. der Differenzierung des Gymnasiums in neue Schultypen, die zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife führen,

5. der Einführung von Tagesheimschulen und den Versuchen mit Fünftage-Wochen-Schulen in Verbindung mit Nachmittagsunterricht."[2)]

---

1) Rolff,H.G.: Die Gesamtschule - die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: Frommberger,H. und Rolff,H.G.: A.a.O. S.39.

2) Führ,C.; Schultze,W.; Stein,E. und P.R. Johann: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. Weinheim 1967. S.56.

Nach einer Fernsehsendung vom 13.2.1969 gab es zum damaligen Zeitpunkt in der Bundesrepublik 23 zum großen Teil noch in der Planung befindliche Gesamtschulen.[1] Gesetzlich angeordnet sind Versuche dieser Art in Dänemark, England, Frankreich, Holland, Italien, Norwegen, Österreich, Schweden, USA, UdSSR und anderen - östlichen - Ländern. Die verschiedenen Wege, die dabei beschritten werden, führen zu den beiden folgenden Hauptlinien zusammen:

1. Neuordnung der Unterstufe der Sekundarerziehung (4./6. - 9./1o. Schuljahr) in Form einer zwei- bis vierjährigen Mittelstufe, als gemeinsame Durchgangsstufe zur Berufsbildung und zu den weiterführenden Formen der allgemeinbildenden Schulen, wobei die Grundschule und die Oberstufe der Sekundarschule als selbständige Teile erhalten bleiben.
2. Zusammenfassung von Schulstufen zu einheitsschulartigen Systemen (Gesamtschulen), wobei es sich einmal um den Zusammenschluß der Stufen 1 und 2 (Grundschule, Unterstufe der Sekundarschule - wie in Skandinavien), zum anderen um den Zusammenschluß der Stufen 2 und 3 (Unter- und Oberstufe der Sekundarschule - wie in England) handeln kann. Die USA haben bisher an der klassischen Dreiteilung der Stufen - nicht der Schularten! - trotz der "Comprehensive School" festgehalten.[2]

Ob die Reformen nun auf der 1., 2. oder 3. Stufe ansetzen, ob ein "Beobachtungszyklus" im Vordergrund des Interesses steht oder der gesamte differenzierte Mittelbau, letzlich bemühen sich alle Strukturreformversuche um Durchlässigkeit und Flexibilität. Rolff ist darum der Meinung, alle konsequenten Schulreformen müßten letztlich in die integrierte Gesamtschule münden. Er sieht sich in seiner Annahme bestärkt durch die Tatsache, daß diese Schulform in der UdSSR und in den USA heute schon die Regelschule ist, in England deren 25o bestehen und die Umwandlung des gesamten Schulsystems in dieser Richtung bevorsteht, ähn-

---

1) Sendung des ZDF von Werner Filmer über "Schulen der Zukunft" am 13.2.1969 um 21.oo Uhr.
2) Vgl. Führ,C. e. a.: a.a.O. S.73-74.

lich wie in Frankreich und Italien die Reformen ebenfalls dorthin tendieren,[1] In Deutschland weist man des öfteren auf ausländische Schulbeispiele hin, um eigenen Reformversuchen den Rücken zu stärken; besonders die englische comprehensive school wird zu diesem Zweck oft in der Diskussion angeführt. Otto Schorb ist diesem Bemühen gegenüber skeptisch eingestellt:

"... was in England als "Comprehensive" gilt, ist so formenreich und nähert sich in vielfältigsten Abstufungen so sehr dem Non-Comprehensive-Bereich, daß sich die Wirklichkeit jeder exakten statistischen Erfassung entzieht."[2]

Mangelnder Schulreformwille wird allerdings nicht nur von Deutschen, sondern auch von Ausländern Deutschen vorgeworfen. Nach der Ansicht Mario Reguzzonis sträuben sich die Bundesrepublik Deutschland und das Großherzogtum Luxemburg [illegible] Schulreformen, Italien (das Heimatland Reguzzonis) sei am progressivsten, Belgien "adopte une formule prudemment moderne."[3]

13) Beispiele für [illegible]

131) Additive GS (Schulzentrum): Schuldorf Bergstraße[4]

Einer der ältesten Versuche, in der Bundesrepublik eine GS zu gründen, ist das Schuldorf Bergstraße. Die Ansätze zur Gründung stammen aus der unmittelbaren Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Das Schuldorf besteht aus einer Zentralschule,

---

1) Vgl. Wolff, H.J.: Die Gesamtschule - die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. a.a.O.

2) Schorb, O.: Gesamtschulen in England. Ist die Comprehensive School das Modell für eine Schulreform in Deutschland? Frankfurter Allgemeine Zeitung. Montag, 18. November 1968. Nr. 269. S. 22.

3) Reguzzoni, M.: La réforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne. Paris 1966. S. 368. Reguzzoni konstatiert mit Ausnahme von Deutschland und Luxemburg in Europa eine allgemeine Verschmelzung von "allgemeinbildenden" und "berufsvorbereitenden" Schulen: "Non obstant la résistance présentée par l'Allemagne et le Luxembourg l'enseignement tend en fait à supprimer partout la dualité entre la formation pour l'acquisition de la culture générale et la formation professionnelle pour faire place à un enseignement tripartite." Ebd. S. 369.

4) Vgl. Schulverband Schuldorf Bergstraße (Hrsg.): Das

die mehreren Gemeinden dient; sie umfaßt Kindergarten, Volksschule, Aufbaugymnasium mit Internat, Landwirtschaftliche Berufsschule, eine kleine Hilfsschule. Die Koordinierung von Volks- und Mittelschule in Kurs- und Kernunterrichtsstunden während der Beobachtungsstufe (5./6. Schuljahr, Vgl. Graphik 5) heben sie über die bloß additive Gesamtschulform hinaus. Eine völlige Integration findet sich jedoch hier noch nicht, die Berufsschule gar steht gänzlich außerhalb der übrigen Schularten. Die Durchlässigkeit beschränkt sich auf die Beobachtungsstufe. Ziel der Schule ist, besonders Kindern aus ländlichem und kleinstädtischem Milieu zu weiterführender Bildung zu verhelfen.

Wie leistungsfähig schon diese Form ist, mag die Tatsache andeuten, daß 1965 55% aller Volksschüler zur Mittelschule oder zum Gymnasium übergingen gegenüber nur 39% im Jahre 1956.

## 1332 Schulkombinate: Bremerhaven

In Bremerhaven laufen seit Kriegsende "Schulversuche", die längst kein Provisorium mehr sind. Über sie berichtet Hildegard Hamm-Brücher in ihrem Buch "Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin":[1)]

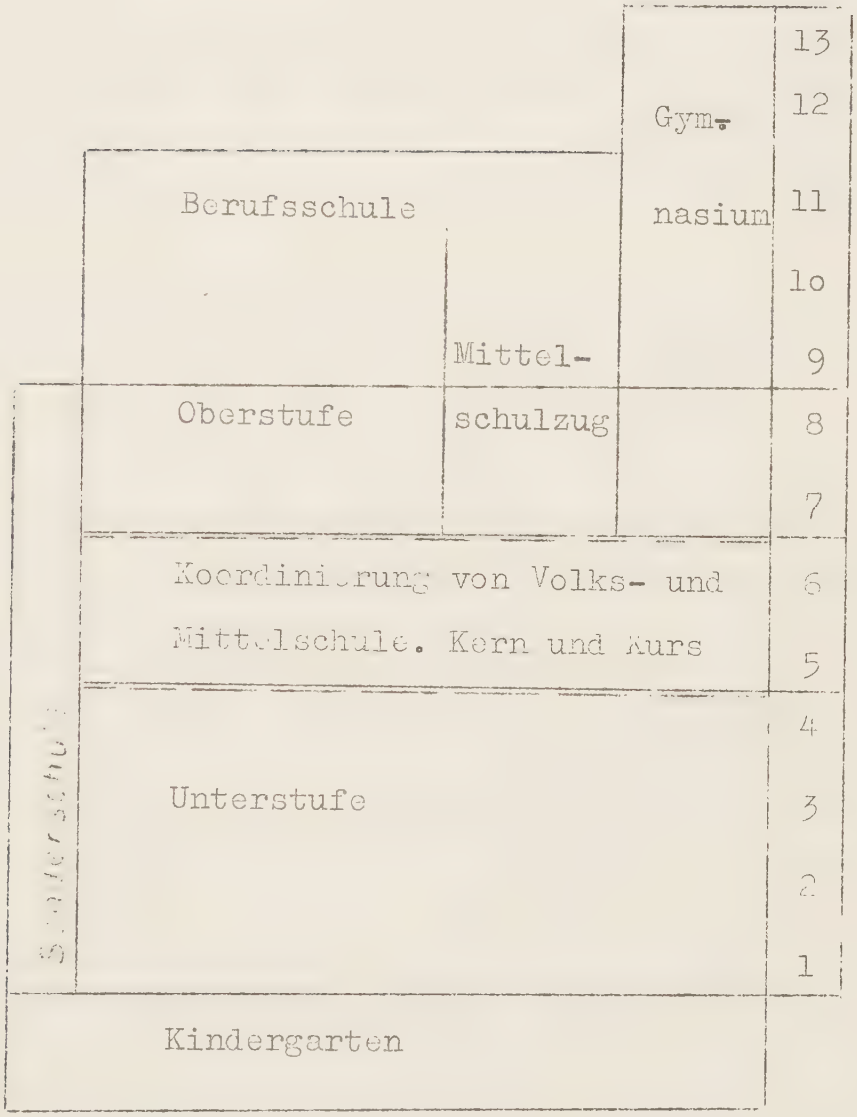
"Dort gibt es keine einzige eigenständige höhere Schule mehr und an ihrer Statt zehn "Schulkombinate", von denen sechs Hauptschule, Mittelschule und Gymnasium unter einem Dach vereinigen, die anderen vier kombinieren Haupt- und Mittelschule."[2)]

Bremen hat, wie Berlin, die sechsjährige, von den Schulkombinaten getrennte Grundschule. Nach dem vierten Schuljahr können jedoch schon Kinder mit einer eigenen Aufnahmeprüfung zur weiterführenden Schule überwechseln, was jedoch nicht mehr von Belang ist, da ohnehin die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schularten gewährleistet ist.

Die Schulkombinate werden geleitet von einem Direktor, der entweder der Mittelschule oder der höheren Schule angehört; sein Stellvertreter kommt jeweils von einer anderen Schul-

Graphik 5

AUFBAU DES SCHULDORFES BERGSTRASSE




Quelle: Das Schuldorf Bergstraße. S.8

art. Es gibt ein gemeinsames Lehrerzimmer, gemeinsame Lehrerbücherei, gemeinsame Schülermitverwaltung. Die Klassenräume der einzelnen Arten liegen kunterbunt durcheinander. Im Gymnasium werden Stunden von Haupt- und Realschullehrern erteilt, Philologen unterrichten ihrerseits in Haupt- und Realschule. Die Hälfte aller Lehrer unterrichtet in zwei verschiedenen Schularten. Man kennt nicht die Schwierigkeit der "ausgepowerten" Volksschuloberstufe, jedenfalls wirkt das Problem nicht so frustrierend auf den Lehrer, der ja einen Ausgleich in anderen Schulen finden kann. Die pädagogische Betreuung bleibt kontinuierlich, da es keine abrupten Übergänge in andere Schulen mit dem begleitenden schädlichen Milieuwechsel gibt. Stets können die Lehrer der verschiedenen Schularten sich gegenseitig beraten.

Hinzukommt, daß allen Schulen die gleiche gute Ausstattung mit Lehrmitteln zustatten kommt. Hamm-Brücher beschließt ihre Schilderung mit der Feststellung:

"Die Ergebnisse sind ermutigend: Die Stadt Bremerhaven, in der die Arbeiterbevölkerung überwiegt, hat heute schon höhere Mittelschulquoten als Bremen, und der Anteil seiner Gymnasiasten, der sich während der letzten fünfzehn Jahren auf Grund des neuen Schulsystems fast verdoppelt hat, reicht schon fast an die Bremer Zahlen heran; dort wuchs er trotz mancher Anstrengungen nur um 25 Prozent. Beide Quoten sind jedoch in Bremerhaven erheblich schneller gewachsen als in jeder anderen vergleichbaren Stadt."[3]

Die Autorin fragte sich, warum diese erfolgreichen Versuche auf Bremerhaven beschränkt blieben.

---

Schuldorf Bergstraße. Seeheim a.d. Bergstraße 1959.
Uplegger, F. und Götz, H.: Die Förderstufe und ähnlichen Schulversuche in Hessen. Hannover 1963. S.26-35.

1) Hamm-Brücher, H.: Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen - Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin. Hamburg 1965.
2) Ebd. S.29.
3) Ebd. S.31.

1333 Differenzierte und integrierte GS Britz-Buckow-Rudow (Berlin)

Dem Rolff'schen Idealtyp einer Gesamtschule am nächsten kommt die am 1.9.1968 eröffnete GS Britz-Buckow-Rudow im Märkischen Viertel zu Berlin.[1)]

Ihr Ziel ist, vermehrte und verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, um jeden Schüler bis zum höchsten Ausmaß seiner Leistungsfähigkeiten und nach seinen individuellen Veranlagungen optimal zu fördern. Die Ungleichheit der Bildungschancen soll abgebaut, Kinder der verschiedensten Herkunft in ihr als einem Ort sozialer Integration zur Kooperation, zu gegenseitigem Verstehen und Toleranz und zur "wissenschaftlichen Weltbewältigung" erzogen werden.[2)]

Sie ist gedacht als Ganztagesschule (Unterricht bis 16 Uhr) mit 5-Tage-Woche. Der Besuch ist freiwillig, als Stadtschule braucht sie kein Internat.

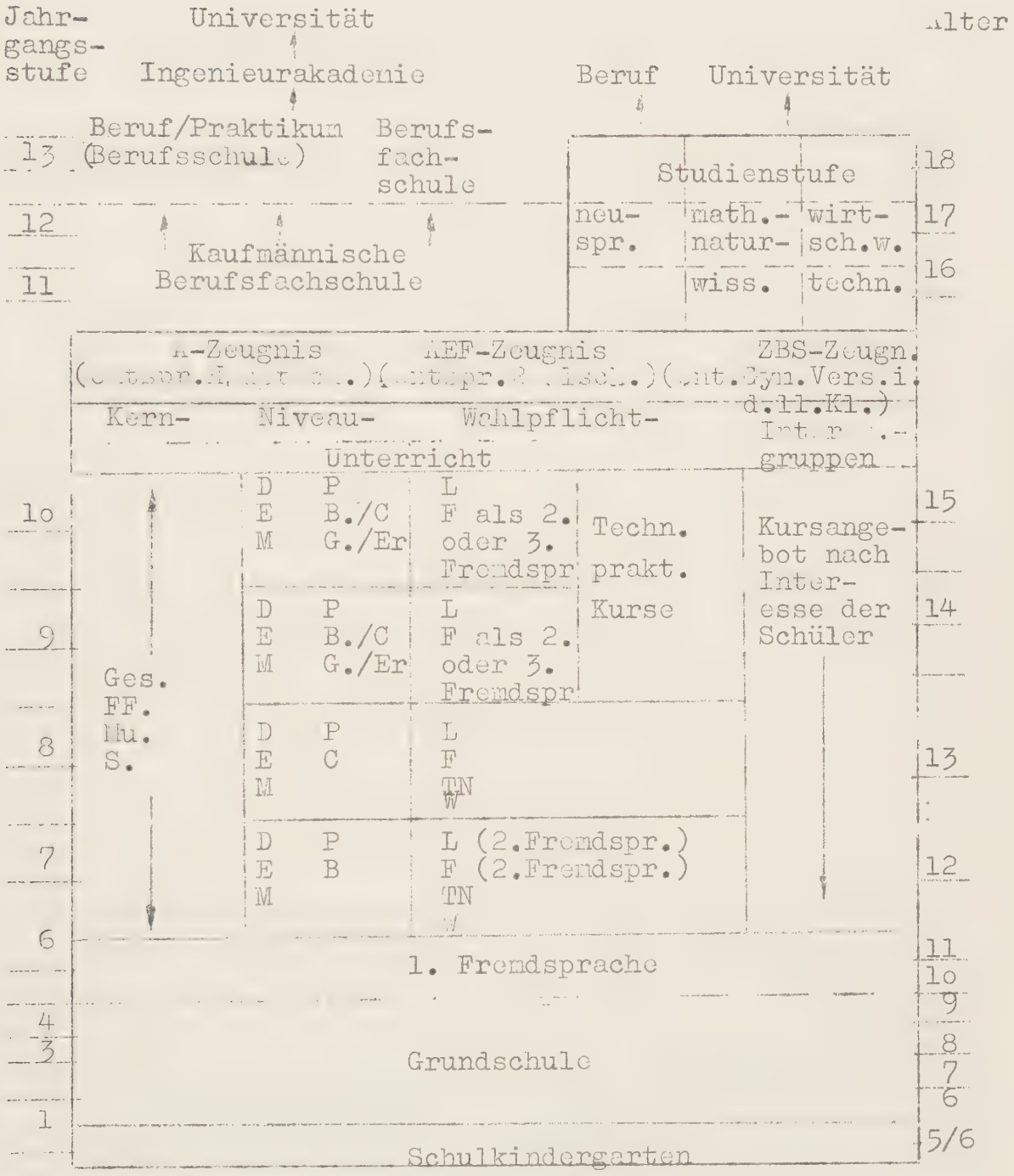
Organisatorisch gliedert sie sich in drei Stufen mit Schulkindergarten ( = Kindergartenstufe). (Vgl.Graphik 6). Die Grundstufe (1.-6.Schuljahr) entspricht der augenblicklichen Berliner Grundschule; auf der Mittelstufe (7.-10.Schuljahr) wird die herkömmliche vertikale Gliederung zugunsten der Prinzipien Integration (Verstrebung der herkömmlichen Schularten), Differenzierung (Auffächerung nach Schwierigkeitsgraden) und Individualisierung (Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahlangebot) aufgegeben. Der Unterricht gliedert sich demzufolge in verschiedene Bereiche: Kernunterricht (mit Kerngruppen), Niveauunterricht (mit Fachleistungskursen), Wahlpflichtunterricht und Wahlkurse (mit Interessengruppen). Der Kernunterricht ist für alle Schüler verbindlich, der Niveauunterricht gliedert sich nach Lerngeschwindigkeit, Gruppengröße und Leistungsschwerpunkten bzw. Leistungsausfällen. Der Wahlpflichtunterricht kommt den unterschiedlichen Befähigungen

---

1) Mastmann,H.: Die Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow. Stand der Planung. Sonderdruck BLZ. Gesamtschule in Berlin, Modell, Organisation, Didaktik. (1968) H.2. S.8-12.
2) Vgl. Frommberger,H. und Rolff,H.G.: Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. S.41.

Graphik 6

ORGANISATIONSSCHEMA DER GS BRITZ-BUCKOW-RUDOW (Berlin)




Quelle: Mastmann,H.: A.a.O. S.10 (Graphisch vereinfacht und mit Abkürzungen versehen.)

Legende: D = Deutsch, E = Englisch, M = Mathematik, P = Physik, B = Biologie, C = Chemie, G = Geschichte, Er = Erdkunde, L = Latein, F = Französisch, Ges = Gesellschaftskunde, FF = Form und Farbe, Mu = Musik, S = Sport, TN = Techn.Naturwissenschaften, W = Wirtschaftslehre

der Schüler entgegen, in Interessengruppen schließlich können sie speziellen Neigungen nachgehen. Aus den einzelnen Kursen und Gruppenleistungen werden verschiedene Zeugnisse am Ende der Mittelstufe zusammengestellt, die je nachdem zum Weiterstudium in der Oberstufe (11.-12./13. Klasse) oder zum Übergang auf Berufsfachschulen berechtigen. Die Oberstufe ist nach verschiedenen Schwerpunkten aufgegliedert. Vorstellungen bezgl. ihrer endgültigen Gestaltung sind noch unpräzise, da eine Reform auf dieser Stufe nicht isoliert von der Hochschulreform vonstatten gehen kann. Wie man sich letztere vorstellen könnte, hat Carl-Heinz Evers in einem Modell skizziert.[1)]

## 134 Argumente für die GS[2)]

Psychologisch-pädagogische, wirtschaftlich-politische und soziologische Argumente führen die Verfechter der Gesamtschulidee ins Feld, um zu beweisen, daß die GS die für eine "leistungsorientierte, demokratische Gesellschaft" angemessene Schulform ist.

### 1341 Psychologisch-pädagogische Argumente

Allzulange wurde die Diskussion um die Schulreform unter dem Gesichtspunkt der Auslese und Ausschöpfung von Begabungen geführt. Erst neuere Untersuchungen haben den

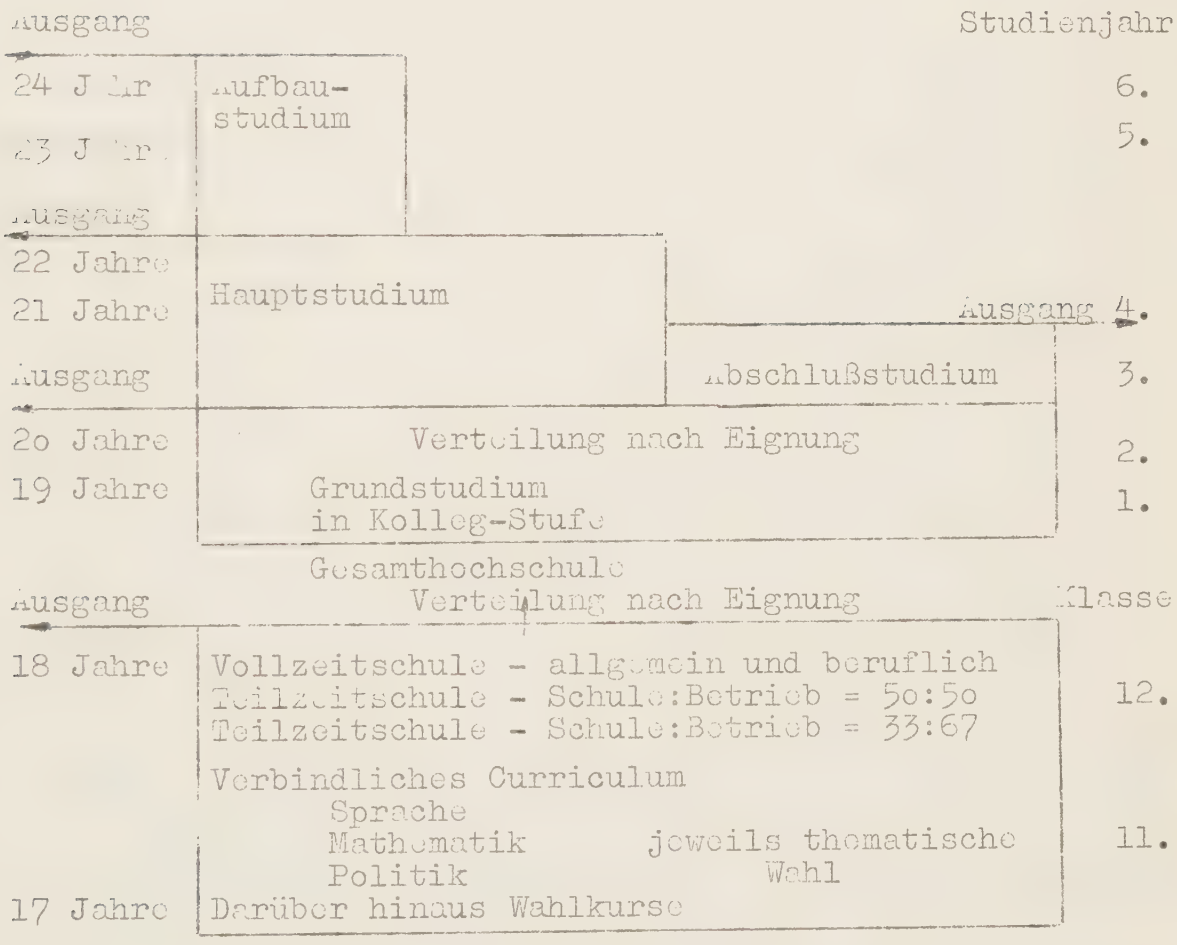
---

1) Evers, C.-H.: Modell eines neuen Gymnasiums und einer Gesamthochschule. Berlin 1968. Ausgehend vom Modell der Gesamtschule mit integrierter Mittelstufe postuliert Evers ein zweijähriges "Neues Gymnasium", das drei gleichwertige Wege anbieten soll: "Vollzeitunterricht mit allgemeinen und beruflichen Kursen; je zur Hälfte Schulunterricht und betriebliche Ausbildung, auch als gelenktes Praktikum; etwa ein Drittel Schulunterricht und zwei Drittel betriebliche Ausbildung." (Ebd. S.1o). Je nach Eignung sollen die "neuen Gymnasiasten" nach dieser Schulzeit abgehen oder zur regionalen Gesamthochschule überwechseln, auf der sie weiterhin nach Prüfung ihrer Fähigkeiten sich für Grundstudien und/oder für weiterführende Studien entscheiden können. Ein "Abbrechen" des Studiums wird durch anerkannte Abschlüsse auf einzelnen Stufen verhindert.

2) Eine Aufstellung der Publikationen zugunsten der GS

Graphik 7

ORGANISATIONSSCHEMA DES NEUEN GYMNASIUMS UND DER NEUEN GESAMTHOCHSCHULE NACH DEM MODELLVORSCHLAG VON CARL-HEINZ EVERS




Quelle: Evers, C.H.: a.a.O. S.12

Glauben an die Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium erschüttert.[1] Begabung wird zunehmend nicht mehr als statische, fixe Größe verstanden, die es lediglich zu entdecken gilt,[2] nein sie

"kann sich erst in einem jahrelangen schöpferischen Lernprozeß durch Herausforderung und Anregung, durch Reizung und Förderung entfalten."[3]

Das tradtitionelle VS verlangt jedoch kategorisch frühe Auslese und Entscheidung, fixiert damit die Individuen punktuell, oft falsch, weil zu früh, dirigiert in Sackgassen (z.B. Realschule), überfordert die einen und langweilt die anderen durch zu minimale Forderungen.
Eine integrierte und differenzierte GS komme den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler entgegen und verhindere, daß alle über den Leisten gleicher Anforderungen geschoren würden, auch, ja besonders die Förderung elitärer Gruppen sei in einem reichgegliederten Schulsystem möglich, schnelleres Vorankommen Hochbegabter hier erst realisierbar.[4] Inwieweit freilich in der GS Mängel, die aus der vorschulischen Erziehung herrühren, behoben oder gemildert werden können, bleibt zunächst dahingestellt. Wolfgang Metzger hat in neuester Zeit eindringlich auf die Probleme der vorschulischen Erziehung aus psychologischer Sicht hingewiesen.[5] Hospitalismus, mangelnde Zuwendung der Eltern, Fehlen eines Elternteils, "Dialektschranke" u.dgl. sind Probleme, zu deren Lösung die Ver-

---

wurde in Anm.2. S.29 zitiert. Inzwischen hat die GS eine rasch wachsende Zahl von Befürwortern gefunden, die sich ab Januar 1969 um ein eigenes Presseorgan gruppieren: Gesamtschule. Zeitschrift für ein modernes Bildungssystem. Sie erscheint vierteljährlich bei Georg Westermann, Braunschweig.

1) Vgl. Schultze, W.; Knoche, W. und E. Thomas: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt a.M. 1964. S.57-7o

2) Vgl. Beer, B.: Intelligenz ist entwicklungsfähig. Ergebnisse des Unterausschusses "Begabung, Begabungsförderung und Begabtenauslese" beim Bildungsrat. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Dienstag, 11. Februar 1969. Nr.35. S.1o.

3) Heinz, W.: Zur sozialpolitischen und pädagogischen Begründung der Gesamtschule aus der Sicht der FDP. Sonderdruck BLZ Gesamtschule in Berlin, Modell, Organisation, Didaktik. (1968). H.2. S.4.

4) Tröger, W.: A.a.O. S.325.

5) Metzger, W.: Probleme der vorschulischen Erziehung aus psychologischer Sicht. Münster 1968.

fechter der GS vorerst sicherlich nicht viel mehr als ihren guten Willen und Versuche zur Klärung der Situation beitragen können, sieht man einmal von Planungen wie der Münsteraner Kindergartenstufe[1] ab. Wichtig erscheint zunächst nur, daß man sich im Rahmen der Gesamtschulplanung solch ungleicher Startbedingungen bewußt wird, während man im herkömmlichen System sie allzuschnell als Begabungsunterschiede abzutun geneigt war. Die GS wäre somit ein erster Versuch, durch eine Schulreform eine Gesellschaft aufzubauen, in der erworbene vor ererbten oder vermeintlich ererbten Kriterien statusbestimmend sind.

Nach Walter Tröger zieht die Gesamtschule die organisa- [illegible] Konsequenzen aus dem Prinzip der Einheit der Bildung. Sie ist für ihn

"das genaue organisatorische Abbild dessen, was wir heute als das Wesen der Bildung sehen: eine Einrichtung, die es, soweit überhaupt möglich, dem einzelnen gestattet, seinen Weg in das komplizierte Gebilde unserer Kultur und dadurch den Weg zu einem sinnvollen und erfüllten Leben zu finden."[2]

Die Schulwahl, bisher eine mehr oder weniger zufällige Entscheidung, getroffen nach dem Rat des Grundschullehrers, den Karrierevorstellungen der Eltern, ihren mangelhaften Kenntnissen von den einzelnen Schularten, verbunden mit den unausgegorenen Berufswünschen des Kindes und dem Zwang der geographischen Verhältnisse, bedinge keine schwer korrigierbare Entscheidung mehr, da durch die Gesamtschule ein Bildungsweg geschaffen werde, in dem kleinere und überschaubarere

"Entscheidungen aus dem fortschreitenden Prozeß der geistigen Reifung herauswachsen, in dem der einzelne (und seine Eltern) sich allmählich über die eigenen Kräfte und die Struktur der Fächer klar wird."[3]

Hans G. Rolff verspricht sich von der GS folgendes: Das differenzierte Wahlpflicht- und Wahlfachangebot

---

1) Vgl. Speck,J.(Hrsg.): A.a.O.
2) Tröger,W.: A.a.O. S.316.
3) Ebd. S.317.

fördert das Training der autonomen Entscheidungsfähigkeit der Heranwachsenden. In der Gesamtschule ist nicht mehr allein von oben festgesetzt, was zum Bildungsarsenal eines Bürgers gehören soll. Über einen bestimmten Kanon an Fächern, in denen jedermann mehr oder weniger beschlagen sein muß, wird dem Einzelnen die Freiheit gelassen, aus dem Angebot an Bildungsgütern eine Auswahl zu treffen. Man hofft, dadurch der durch den Dirigismus bedingten Schulverdrossenheit abzuhelfen.
Ferner soll durch vielfältige Formen der Kooperation und Diskussion, des sog. "team-teaching" (des Unterrichts durch mehrere einander abwechselnde Lehrpersonen) und anderer didaktischer Methoden eine bessere Entfaltung kritischer Mündigkeit gewährleistet werden. Die GS

"muß die Heranwachsenden befähigen, diese Gesellschaftsordnung selbst beurteilen zu können, Unterdrückungen, Ungerechtigkeiten, unnötige Zwänge und Hierarchien zu erkennen sowie auf sinnvolle und faire Weise Opposition zu betreiben und Konflikte auszutragen."[1)]

Hinter dieser postulativen Form der Argumentation verbirgt sich der Glaube, daß die GS tatsächlich in der Lage ist, die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen.
Man verspricht sich weiter von einer Zusammenfassung aller Schularten die Gefahr der "Auspowerung" der Hauptschule zur Restschule, die durch bloße Vergrößerung der Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen droht, bannen zu können. Wie drohend tatsächlich diese Gefahr ist, belegte H.W. Jürgens mit eindrucksvollen Zahlen. Nach seinen Berechnungen verließen 1964 im Bundesgebiet 19,8 % aller Volksschüler und 16,6 % aller Volksschülerinnen die Volksschule ohne Abschlußzeugnis, sei es, daß sie das Ziel der Abschlußklasse nicht erreichten, sei es,daß sie wegen Erreichung der gesetzlichen Altersgrenze die Schule nach einer niedrigeren Klasse verlassen mußten.
In West-Berlin, wo die Anzahl der Übergänge zu weiterführenden Schulen im Vergleich zu den anderen Bundesländern maximal ist, lauteten die entsprechenden Zahlen 47,4 % und 42,1 %, im "bildungsrückständigen" Bayern da-

---

1) Frommberger, H. und Rolff,H.G.: A.a.O. S.41.

gegen 9,5 % bzw. 6,7 %.[1] Die Förderung des Übergangs aus der derzeitigen Grundschule in die herkömmliche weiterführenden Schulen ist also ein zweischneidiges Schwert. Die Befürworter der GS glauben, ihm durch Zusammenlegung der einzelnen Schularten entgehen zu können. Sie räumen freilich ein, daß wirksame pädagogische Maßnahmen im Rahmen der GS nicht getroffen werden können ohne eine Reform der Lehrerausbildung für alle Schularten. Eine Zusammenlegung der Ausbildung an Universität, Akademie, Pädagogischer Hochschule usw. ist für sie die Konsequenz der Zusammenlegung auf dem Niveau des Sekundarschulwesens.

1342 Wirtschaftlich-politische Argumente

Bildungspolitiker versprechen sich von der GS internationalen Erfolg.[2] Das vermeintlich zu Höchstleistungen anspornende deutsche Schulwesen vertikalen Aufbaus liege im internationalen Vergleich keineswegs in Spitzenposition, Untersuchungen belegten sogar das Gegenteil.[3]

---

1) Jürgens,H.W.: Familiengröße und Bildungsweg der Kinder. Ein Beitrag zum ersten Familienbericht der Bundesregierung. Bad Godesberg 1968. S.15.

2) Vgl.Lohmann,J.: Schulzentrum Fröndenberg. S.18. Daß die Bundesrepublik bildungsmäßig hinter ihren Nachbarn zurücksteht, zeigten außer dem schon erwähnten Mario Reguzzoni folgende Autoren auf: Poignant,R.: L'enseignement dans les pays du marché commun. Etude comparative sur l'organisation et l'état de développement de l'enseignement dans les pays du Marché Commun, aux Etats-Unis, en Grande Bretagne et en URSS. Bruxelles 1965. (Deutsch: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Frankfurt a.M. 1967). Edding,F.: Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen. Kiel 1963. Picht,G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964. Husén,T.: International Study of Achievement in Mathematics. New York 1967.

3) Vgl.Husén,T.:A.a.O. Dazu bemerkt Lohmann,J.:"Aus mehreren Untersuchungen geht hervor, daß in einem vertikalen Schulaufbau besonders Kinder der Hauptschule benachteiligt werden. Nach einer empirischen Studie von Svensson (Nils-Eric Svensson, Ability Grouping and Scholastic Achievement, Uppsala 1962), die alle Schulen Stockholms umfaßt, wurden schwächere Schüler besser in Gesamtschulen als im vertikal gegliederten Schulwesen gefördert, während sich bei den befähigteren Schülern keine Unterschiede zeigten. Auch die internationale Mathematikstudie stellt fest, daß bei 13-jährigen Schülern die Leistungen der schwächeren in Ländern mit Gesamtschulen höher liegen als in solchen mit vertikalem Schulaufbau. Einen weiteren

Die GS könne verhindern, daß Deutschland weiter zurückfällt, ja verlorenes Terrain wiedergewinnen. Ursache der bundesrepublikanischen Bildungsschwäche sei vor allem die soziale Auslese, die durch das Selektionsverfahren zwischen Primar- und Sekundarschulwesen getroffen würde.[1] Die bloße Einführung einer Förderstufe könne niemals genügen, da die eigentliche Unterschicht durch sie für den Besuch weiterführender Schulen nicht gewonnen werde,[2]

"Die Steigerung der Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen wäre damit keinesfalls hoch genug, um mit den schulpolitischen Planungen anderer europäischer Länder und vor allem mit denen der beiden Großmächte Schritt zu halten."[3]

Durch die Verkürzung des Planungszeitraums, bedingt durch längeren Schulbesuch und Konzentration der Studien, sei überhaupt erst eine "flexible Gesellschaftsplanung"[4] möglich. Es sei ein Unding, etwa von der Anzahl der Sextaner auf die Deckung des Ärztebedarfes 15 Jahre später Rückschlüsse ziehen zu wollen, wozu man heute gezwungen sei. Die Differenzierung in Neigungs- und Wahl- oder Wahlpflichtkurse ermögliche hier genauere Prognosen.
Das Leistungsprinzip spielt eine große Rolle in der Diskussion um die GS. Das Schulwesen müsse dem wachsenden Bedarf der Wirtschaft und der Gesellschaft nach besser ausgebildeten [illegible][5] In der GS ge-

---

Beleg dieser These liefert die erst vor kurzem erschienene Studie über die Schulleistungen von Kindern rassischer Minderheiten in den USA. Schüler rassischer und ethnischer Minderheiten erzielten umso höhere Leistungen und die Streuung der Leistungen unter ihnen war umso größer, je früher und länger sie mit weißen Schülern, die ihnen begabungsmäßig überlegen waren, in den Schulen integriert waren." A.a.O. S.83. Vgl.ferner: Coleman,J.S.: Equality of Educational Opportunity. Washington 1966. S.336 ff.

1) Vgl. Husén,T.: A.a.O.
2) Vgl. Geißler,E.; Krenzer,K. und A.Rang: Fördern und Auslesen. Frankfurt a.M. 1967.
3) Frommberger,H. und Lohmann,J.: A.a.O. S.82.
4) Vgl. [illegible]
5) Lohmann,J.: A.a.O. S.6. Vgl. ferner: Widmaier,H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1966. Edding, F.: Braucht die Wirtschaft wachsende Studentenzahlen? Handelsblatt. 24./25.Februar 1967. S.13.

währleistet würde. Schließlich gebe diese Schulstruktur

" dem einzelnen eine längere Grundausbildung ..., damit er dem Wechsel der Arbeitsanforderungen, sowie den künftigen schwerwiegenden Wandlungen unserer Wirtschaftstruktur - Landwirtschaft, Grundstoffindustrie, Kleinhandel - durch eine größere berufliche Mobilität gewachsen ist und er mehr Chancen zur politischen Mitbestimmung erhält." [1]

Auch investitionspolitische Vorteile verspricht man sich von der GS:

"Die sich bei einem vertikalen gegliederten Schulwesen notwendigerweise ergebenden Fehlinvestitionen lassen sich durch den Bau der Gesamtschulen vermeiden. Kurzfristige Schwankungen beim Übergang zu den weiterführenden Schulen machen sich in Gesamtschulen fast nicht bemerkbar, langfristige Verschiebungen zu den gehobenen Schulabschlüssen wirken sich bei den Gesamtschulen erst nach dem Ende der Schulpflichtzeit aus, also erst in der 10.Klasse, und auch dann nur als Zusatzbedarf, so daß sich keine Fehlinvestitionen ergeben."

Doch nicht nur Vermeidung von Fehlinvestitionen bei Schulbauten, sondern allgemein zweckmäßigere Verwendung der "Ressourcen", also jedweder ökonomischer Mittel, versprechen sich die Gesamtschulanhänger von ihrer Reform. Doppelanschaffungen würden vermieden, der Abnutzungseffekt gliche sich dem Veralterungsgrad an.

"Nur mehrzügige Schulen werden sich in Zukunft Arbeitsmittel in ausreichendem Umfang anschaffen können. Diese werden sich künftig auch nicht mehr auf die naturwissenschaftlichen Fächer beschränken. Für die sozialkundlichen Fächer, Mathematik und die Fremdsprachen spielen sie ebenfalls eine immer größer werdende Rolle." [3]

---

1) Lohmann,J.: A.a.O. S.6.
2) Lohmann,J.: Gesamtschule, Schule der Zukunft. Hrsg. vom SPD-Landesvorstand Rheinland-Pfalz 1968. S.12.
3) Lohmann,J.: Schulzentrum Fröndenberg. S.18.

## 1343 Soziologische Argumente

Die soziologischen Argumente, die zur Propagierung des Gesamtschulgedankens verwandt werden, sind nicht immer frei vom Geruch des Ideologischen, ja bisweilen von enthusiastischer Hoffnung getragen. Folgende Prinzipien seien in der GS gewährleistet: Chancengleichheit, Leistungsorientierung, Kooperationsfähigkeit, Freiheit durch Mobilität, gewaltlose Schlichtung von Konflikten, Abbau von Klassenantagonismen u.dgl. mehr. Die GS sei die Schulform der "demokratischen Industriegesellschaft",[1] meint H.G. Rolff, wobei er zugesteht, daß Demokratie und Industriegesellschaft Begriffe sind, unter denen die verschiedensten Vorstellungen zusammengefaßt würden. Immerhin verbinde sich mit der Idee der Demokratie der Gedanken des gleichen Rechts, der gleichen Chance, für alle. In einer arbeitsteiligen, leistungsbetonten Gesellschaft werde die Wahrung der Chancengleichheit zunehmend durch die Vorbereitung auf immer spezifischer werdende Rollen und die Fähigkeit des Individuums zu raschem Wechsel im Rollenspiel bestimmt, kurz durch die Bildung, die sowohl als berufsvorbereitende (Ausbildung für spezifische Rollen) wie auch als allgemeinbildende (Befähigung zu universaler Orientierung) verstanden wird. Ob eine Gesellschaft wirklich den Namen "Demokratie" verdiene, könne gemessen werden an den Chancen, die sie ihren Gliedern gewährt. Da der Schule eine "Verteilerfunktion" (Helmut Schelsky)[2] von Chancen zufalle, lasse sich der Stand der "Demokratisierung" sozusagen an ihren Erfolg ablesen. Die GS trage bei zur gesellschaftlichen Integration, d.h. zur Verzahnung der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen und Schichten, Bedingung des Fortbestandes des gesamten gesellschaftlichen Lebens. Zerfall und Konflikt drohten immer dort, wo einzelne Elemente isoliert würden. Eine leistungsorientierte Gesellschaft, die ihren Individuen

---

1) Vgl. Sander, R.; Rolff, H.G. und G. Winkler: A.a.O. Frommberger, H. und Rolff, H.G.: A.a.O.

2) "In einer mobilen Gesellschaft, in der die soziale Position immer weniger durch Vererbung gesichert werden kann, und in der sich ein Abbau der Klassenstruktur vollzieht, erhält das Schul- und Ausbildungswesen maßgeblich die Funktion der Vermittlung sozialer Chancen und neben anderen Institutionen die Aufgabe, die gesellschaftliche Integration zu fördern und die soziale Mobilität zu erhöhen." Lohmann, W.: Gesamtschule, Schule der Zukunft.

Freiheit durch Mobilität - worunter vor allem freie Wahl von Wohnort und Beruf verstanden wird - garantiert, könne sich Isolierung einzelner Gruppen nicht erlauben. Sie müsse darauf bedacht sein, Ausgleich zwischen Schichten und Regionen zu schaffen, also für Durchlässigkeit zu sorgen.

Bisherige Reformen im deutschen Schulwesen hatten stets eine bessere Zuteilung von sozialen Chancen durch Verbesserung der Bildung zum Ziel. Inwieweit jedoch die Struktur des Schulwesens selbst und nicht nur die individuelle oder von der sozialen Herkunft determinierte Assimilierung des in ihm dargebotenen Stoffes chancenselektiv wirkt, trat erst in allerjüngster Zeit in den Mittelpunkt der Diskussion um die Schulreform.

Das Schulsystem "en bloc" und in der Zuordnung der einzelnen Teile zueinander war zuvor nur selten auf seine Funktionalität,[1] d.h. auf seine Fähigkeit, gleiche Chancen zu vermitteln, hin analysiert worden. Charlotte Lütkens hatte zwar schon früher die deutsche Schule eine "Mittelklasseninstitution"[2] genannt, ja unser gesamtes Schulwesen als ein Kind der Drei-Klassen-Gesellschaft des 19. Jahrhunderts bezeichnet. Trotzdem glaubten Soziologen auch nach dieser Kritik noch, die Nachteile dieses Systems durch "Bewußtseinsänderung",[3] Werbung[4] und bessere Information[5] aus-

---

1) Unter dem Funktionalitätsaspekt soll "eine Sichtweise verstanden werden, in der das unter dem Funktionsaspekt festgestellte Wirken der Strukturelemente daraufhin untersucht wird, ob und wieweit dies Wirken bestimmte Ziele erreichen hilft oder bestimmte Werte verwirklicht, d.h. funktional ist." Gronau, H.: Die soziologische Rollenanalyse als betriebswirtschaftliches Instrument. Stuttgart 1965. S. 34 ff. Eine detaillierte Analyse des Funktionsbegriffes liefern Siebel, W. und Hetzler, H.W.: Innerbetrieblicher Funktionszusammenhang und Berufsqualifikation. Köln und Opladen 1962. Die beiden Autoren unterscheiden folgende Arten von Funktionen:
"1. die Funktion des Betriebes in der Gesamtgesellschaft ("Betriebsziel"),
2. die Grundfunktionen des Gesamtbetriebes,
3. die abteilungsbildenden Funktionen ("Hauptfunktionen"),
4. die Funktion des einzelnen ... Betriebsmitgliedes...,
5. die Funktionen, aus denen die einzelnen Arbeitsplätze zusammengesetzt sind". Ebd. S. 77/78.
Es liegt auf der Hand, daß in dieser Arbeit keine Organisationsanalyse der Schule betrieben werden kann. Ist die Rede von der Funktion des Schulsystems, wird der Begriff gewöhnlich im Sinne des 1. Punktes verstanden, also unter dem Aspekt des Beitrages, den das betreffende System in

gleichen zu können. Die Befürworter der GS dagegen glauben, es hieße neuen Wein in alte Schläuche gießen, versuche man, im alten Schulsystem Menschen für die moderne demokratische Gesellschaft zu erziehen.
Walter Tröger hält darum die GS für die konsequenteste aller Schulreformversuche. Den Grundsatz der Gleichheit der Bildungschancen sieht er in ihr am besten gewährleistet:

"Sie stellt ... im Grunde die einzige Lösung des Problems dar, wie man möglichst viele Kinder in den Genuß und die sozialen Vorteile der "höheren" Bildung bringen kann."[6]

Die von Susanne Grimm so bekannte "affektive Distanz"[7] der Arbeiterkinder zum traditionellen Gymnasium falle in der Gesamtschule weg.

"Die Entscheidung über den Bildungsweg reduziert sich so auf die ohnehin genügend komplizierten Sachprobleme, auf die Fragen der Leistungsfähigkeit und der späteren Berufs-[illegible]."[8]

Beeinflußt vom amerikanischen Conant-Bericht[9] glaubt Tröger auchAnzeichen dafür zu entdecken, daß sich Schüler von sehr verschiedenen Begabungsstufen und mit verschiedenen Berufszielen in der GS besser verstehen lernen.[10]
Häufigeres Zusammensein von Schülern aus verschiedenen Sozialschichten bringe auch die einheitliche Verkehrserschließung mit, die keine unterschiedlichen Schulwege mehr kenne. Lohmann verspricht sich von ihr für schwächere und sozial benachteiligte Schüler

"die Chance durch ihre besseren Mitschüler angeregt und herausgefordert zu werden."[11]

---

der Gesamtgesellschaft liefert.
2) Vgl. Lütkens, Ch.: A.a.O.
3) Vgl. Daheim, H.: A.a.O.
4) Vgl. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. A.a.O.
5) Vgl. Hess, F.; Latscha, F. und W. Schneider: A.a.O.
6) Tröger, W.: A.a.O. S.319.
7) Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966. S.86.
8) Tröger, W.: A.a.O. S.317.
9) Der Conant-Bericht. Vgl. von Hentwig, H.: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Stuttgart 1960.
10) Tröger, W.: A.a.O. S.325.
11) Lohmann, J.: A.a.O. S.19.

In der GS würden also soziale Benachteiligungen abgebaut und [illegible] tungsminderungen einträten. Derselbe Autor, dem es vor allem um eine Nivellierung des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land einerseits und zwi[illegible] bzw. Oberschicht und Unterschicht zu tun ist, sieht einen der "Hauptvorteile der Gesamtschule" darin, daß

"die soziale Benachteiligung für Kinder aus weniger bildungs- und aufstiegswilligen Elternhäusern ... wesentlich reduziert werden (kann)."[1]

Ihm zufolge kann die GS ein doppeltes Ziel erreichen: die soziale Auslese beim Übergang zu den weite[illegible] Schulen reduzieren und mehr Schüler zu einem freiwilligen verlängerten Schulbesuch und zu den gehobenen Schulabschlüssen führen.
Werden die angeführten Argumente auch meist mit Pathos vorgetragen, gleichsam als müßten sich die Verfechter der GS zuerst selbst von deren Stichhaltigkeit überzeugen, scheint hinter diesem Pathos doch ein sachlicher Kern versteckt zu sein. Franz-Xaver Kaufmann, der ebenfalls die Schwierigkeit des bestehenden Schulsystems in seinem sozialen Auslesemechanismus sieht, definiert die Situation als einen Rollenkonflikt des Lehrers, dessen Handeln von den verschiedenen, ja divergenten Strukturprinzipien des Verwaltungshandelns und des pädagogischen Handelns bestimmt wird. Lehrer und Schüler litten in gleicher Weise unter der Tatsache, daß die Schule einerseits ein Verwaltungskörper, andererseits eine Institution mit pädagogischen Aufgaben sei. Letztere könnten nicht auf spezifische Wissensvermittlung reduziert werden, sondern setzten eine diffuse Sozialbeziehung zwischen Lehrern und Schülern voraus. Kaufmann fordert darum, der Verwaltungscharakter der Schule sollte in der Lehrer-Schülerbeziehung möglichst zurücktreten.

"Inwieweit dies möglich ist, hängt in entscheidendem Maße von der jeweiligen Schulorganisation ab; die Konzeption der Gesamtschule erscheint unter diesem Gesichtspunkt beispielsweise weniger konfliktträchtig als die gegenwär-

---

1) Ebd. S.16

tige Gliederung des Schulwesens."[1]

Theoretische Argumente sprächen für diese Hypothese, da man sich z.Zt. noch nicht auf eine systematische Beobachtung der ersten Gesamtschulversuche in der Bundesrepublik stützen könne. Die Forderung nach erhöhter Flexibilität und größerer Differenzierung sei nicht von der Hand zu weisen. Der größeren Konfliktmöglichkeit im derzeitigen Schulwesen stehe das Postulat erhöhter Anpassungsfähigkeit im Gesamtschulwesen gegenüber. Da jedoch die heutige Gesellschaft eine enorme Anpassungsfähigkeit erfordere, sei der GS der Vorzug zu geben. Kaufmann formuliert seine Hypothese folgendermaßen:

"je vielfältiger die organisatorischen Möglichkeiten innerhalb einer Schule, um so leichter lassen sich pädagogische und verwaltungsmäßige Gesichtspunkte miteinander vereinbaren."[2]

Folgende Argumente sprechen also für die GS:

1. Die GS ermöglicht eine bessere Förderung nach individueller Veranlagung.
2. Ihre Einrichtung ist auf die Dauer wirtschaftlicher als das derzeitige Schulwesen.
3. Sie erlaubt den Kindern unterer Schichten eine angemessenere Bildung.
4. Sie vermeidet Konflikte und erhöht die Anpassungsfähigkeit.

135 Argumente gegen die GS

Die Literatur über Argumente gegen die GS ist bei weitem nicht so reichhaltig wie jene, die zu ihren Gunsten geschrieben wurde. Der Autor greift in seiner Darstellung darum auch auf Argumente zurück, die auf Tagungen[3] und in Einzelgesprächen in die Debatte geworfen wurden. Es fällt auf, daß die GS mittlerweile schon von zwei Seiten

---

1) Kaufmann,F.: Zur Soziologie der weiterführenden Schule. Münster 1968. S.22/23.
2) Ebd.
3) So vor allem bei dem Kolloquium "Probleme der Gesamtschule", das am 6.Februar 1969 vom Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster veranstaltet wurde.

angegriffen wird, nämlich von "Traditionalisten" und von "Fortschrittlichen". Den ersteren ist der Gedanke einer GS zu revolutionär, den letzteren nicht radikal genug. Auf ihre Argumente soll besonders eingegangen werden. Zunächst jedoch sollen die psychologisch-pädagogischen und die wirtschaftlichen Argumente zu Wort kommen.

## 3) Psychologisch-pädagogische Argumente

Walter Tröger, der schon als Verfechter der Gesamtschulidee bekannt ist, führt auf der anderen Seite auch Beden-

[illegible] der Gesamtschule besteht darin, daß die Anpassung zu viel gehen kann, sodaß sich z.B. begabte, aber faule Schüler vor anstrengenden Kursen drücken."[1]

Zwischen festgelegten Einheitslehrplänen (wie das VS sie kennt) und völliger Wahlfreiheit (der GS) müsse ein mittlerer Kurs gesteuert werden, in dem bestimmte Fächer für alle, andere für jene, die die Hochschulreife erlangen [illegible] verbindlich seien. Der einzelne stelle sich so aus Pflicht- und Wahlfächern ein Programm zusammen, bei dem es sehr auf die Beratung der Lehrer ankomme. Der springende Punkt liegt jeweils bei der Wahl oder Zuweisung eines Kurses. Wer bestimmt, welcher Schüler in welchen (Niveau-)kurs gelangt? Werden nicht zwischen den einzelnen Kursen dieselben Mauern errichtet, die jetzt zwischen den einzelnen Schularten bestehen? Tröger äußert die Furcht, dies könne eintreten.

"Nun wird sicher von solchen 'Begabten'-Kursen, auch wenn man sie noch so unauffällig benennt und ihren Auslesecharakter verschleiert, ein heftiger Prestige-Sog ausgehen und der Einwand, daß mit den Niveaukursen der Gesamtschule nur der Statuskampf zwischen den Schularten in die Schule selbst verlegt würde, trifft sicher etwas Wahres."[2]

Helmut Schelsky hatte schon vor Jahren mit seiner Polemik gegen die

---

1) Tröger, W.: [illegible]
2) Ebd., S. 32f.

"soziale Gerechtigkeit durch Schulbesuch"

und die

"Pädagogisierung als Zivilisationsgefahr"[1)]

Waffen gegen die GS geschmiedet, stand diese damals auch noch nicht im Mittelpunkt der Diskussion. In der Folgezeit wurde gegen die GS ins Feld geführt, sie sei ein "Mammut-System"[2)] ein "Bildungssupermarkt",[3)] der wenig einbringe. In ihr würden die Schüler zusammengeworfen, statt daß sie zusammen arbeiteten.[4)] Vor allem Philologenverbände greifen die Gesamtschulidee an.[5)] Mit ihr kapitulierten die Schulpolitiker vor den Anforderungen der Wirtschaft, denen sie sich anpaßten, statt ihnen zu widerstehen.[6)] Schelsky's

---

1) Schelsky, H.: A.a.O. S.15o.
2) Vgl. Pape, H.J.: Neue Mammut-Systeme nützen wenig. Die Welt. 3o.1o.1967.
3) Vgl. Trip, E.: Bildungssupermarkt. Der Hessische Erzieher. 19[illegible]. H.[illegible]. S.[illegible].
4) Vgl. Klose, W.: Zusammenarbeiten - nicht zusammenwerfen. Zum Schlagwort "Gesamtschule" Die Höhere Schule. 1967. H.9. S.192-198
5. Vgl. Brede, G.: Kiel - Bericht über die Sitzung des Gesamtvorstandes des Deutschen Philologenverbandes am 5. und 6. Mai 1967. Die Höhere Schule. 1967. H.7. S.149 - 153. Burkert: Über einige Nachteile der Gesamtschule. Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Nordrhein-Westfalen. 1966. H.7. S.9-1o. Hessischer Philologenverband e.V.: Stellungnahme zur "Gesamtschule". Mitteilungsblatt. 1966. H.8. Laurien, H.R.: Gesamtschule und Gymnasium. Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Nordrhein-Westfalen. 1966 H.6. S.[illegible]. [illegible], K.: Die integrierte Gesamtschule - Ideologie und Wirklichkeit. Mitteilungen des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz. 1966. H.4. S.3-4. Padberg, W.: [illegible]: Die Fritz-Karsen-Schule. Mitteilungen des Philologenverbandes Berlin. 1966. H.7/8. S.155-156. Ders.: Illusion und Wirklichkeit. Eine statistische Untersuchung über die Fritz-Karsen-Schule, Berlin-Britz. Schriftenreihe des Deutschen Philologenverbandes. H.3. Eichstädt 1967. Paulsen: Das Wort zur Lage: Gesamtschule - und sonst nichts? Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Bremen. 1967. H.2. S.2-3. Schmidt, G.: "Comprehensive Schools" enttäuschen in der Praxis. Eindrücke vom englischen Schulwesen. Individuelle Freiheit wird großgeschrieben. Mitteilungen des Philologenverbandes Niedersachsen. 1967. S.5. S.1o8-113.
6) Vgl. Klose, W.: Nur keinen Widerstand. Die Welt. 17.12.1966. Kieser, A.T.: Nicht Anpassung, sondern Widerstand. Ist die Gesamtschule pädagogisch zu verantworten? Die Realschule. 1967. H.1o/11. S.35o - 365.

Schlagwort 'Anpassung oder Widerstand' dient als Argument gegen die Gesamtschule. Helmut Schoeck befürchtet von ihr sogar Leistungsminderungen:

"... man kann recht gut nachweisen, mit empirischen Daten, [illegible] mit anderen Ländern, fehlen, weil dort vorwiegend diese Schulform besteht."[1)]

Er wirft den Befürwortern der GS vor, sie nähmen bewußt Leistungseinbußen zugunsten zweifelhafter gesellschaftlicher Vorteile in Kauf. Nach seiner Ansicht hat die rascheste und tiefgreifendste Veränderung unserer Welt in den Jahren zwischen 1860 und 1960 stattgefunden. In diesen Jahren seien die entscheidenden Entdeckungen und Erfindungen gemacht worden und zwar - ohne integrierte und differenzierte GS.

"Man kann sich jedoch nicht vorstellen, in welcher Weise dank einer 'integrierten Gesamtschule' in diesen hundert Jahren die Dinge besser hätten laufen können."[2)]

Sich von dieser Schulform eine größere "soziale Integration" zu versprechen, sei eine grundlose Hoffnung, der man die unbestrittene Leistungsfähigkeit des derzeitigen Schulsystems nicht opfern dürfe. Überdies stelle sich diese Integration auf "natürliche und deshalb wirksamere Weise" ein, die Schulen würden die notwendigen Wandlungen durchmachen, ganz einfach, weil die Lehrer anderen Generationen angehörten:

"Selbstverständlich wird jede Schule, die Hauptschule, die Berufsschule, die Realschule, das Gymnasium, im Jahre 1970 in vielen Fächern etwas anderes vermitteln als 1870. Jeder Lehrer, gleich welcher Schulart, einfach, weil er und sein Studium einer anderen Generation angehört, jeder Schulbuchautor, jeder Inhalt des Unterrichts und die Unterrichtsmittel spiegeln die Veränderungen in unserer Umwelt."[3)]

1) Schoeck, H.: Falsches Argument im Spiel. Erfordert der soziale Wandel die Gesamtschule? Rheinischer Merkur. 7.2.1969. S.3. Vgl. ferner: Ders.: Die integrierte Gesamtschule und ihre Gefahren. Die Realschule. 1967. H.7. S.213-214.
2) Schoeck, H. A.a.O.
3) Ebd.

Wenn man Schoeck richtig versteht, hält er eine Schulreform für überflüssig, da die Institution Schule sich sozusagen automatisch mit den in ihr lehrenden und lernenden Personen ändert. Welche Erfolge später evtl. einmal die Gesamtschule für sich verbuchen mag, nach Meinung Schoecks wären sie ohnehin - von der Schulform ganz unabhängig - gekommen.

Ebenso warnt Otto Schorb vor dem Kopieren ausländischer Schulmodelle:

"Das sich ängstliche Anklammern an anderswo Erfolgreiches soll dort Sicherheit geben, wo aus dem Spiel der binnenländischen Kräfte und Traditionen nur widersprüchliche Formeln und Programme hervorgehen."[1]

### 1.3.2 Wirtschaftliche Argumente

Gegen die GS wird oft eingewandt, ihre Realisierung scheitere allein an den immensen Kosten, die mit der Errichtung entsprechender Bauten entstünden.[2] Es sei darum zweckmäßiger, die bestehenden Schulen durchlässiger und flexibler zu gestalten als das gesamte Schulwesen zu reformieren.

Walter Kroner hat auf einer Reise durch die USA Gesamtschulen kennengelernt und darüber in der Architektenzeitsch ift Deutsche Bauzeitung berichtet.[3] Tatsächlich bringt der Bau und vor allen die Einrichtung von Gesamtschulen große Investitionen mit sich.

Doch leuchtet das Argument zu großer Kosten nicht recht ein, da ja - einem Wort Alfred Vierkandts zufolge - das Haus der Gesellschaft nicht von heute auf morgen abgerissen und neuerrichtet werden kann, sondern, indem man Stein für Stein herausnimmt und ersetzt, stets reformiert wird.

---

1) Schorb, O.: a.a.O.
2) Diese Ansicht scheint besonders unter baden-württembergischen Bildungsplanern zu herrschen.
3) Vgl. Kroner, W.: Schulen in USA. DB - Deutsche Bauzeitung. Jg.100 (1966). S.719-730.

1353 Argumente mangelnder Radikalität

Werfen Kritiker der GS von der einen Seite vor, sie sei nicht leistungsfähig genug, opfere die unbestrittenen Leistungen des VS vagen Hoffnungen, kritisieren von anderer Seite Autoren ihre mangelnde Radikalität, ihr übertriebenes Leistungsstreben und ihre zu starke Verhaftung an der Tradition.
Hartmut von Hentig wirft der GS vor, sie breche nicht radikal genug mit einer schlechten Tradition:

"Gerade wer sich entschieden hat, die Demokratie, den Anspruch auf Individualität, die Grundregeln und Bedürfnisse der Gesellschaft mit Hilfe der Gesamtschule zu erfüllen, der muß dieses Instrument und seine Funktion sehr viel radikaler begründen, als es bisher geschieht."[1]

H.H. Rolff kommentiert dies dahingehend, daß das der Gesamtschulidee zugrundeliegende Demokratieverständnis

"zu sehr auf die Verwirklichung der Gleichheit der Bildungschancen eingeengt ist und zudem noch ein sehr spezielles Kriterium der Chancengleichheit verwendet."[2]

Im Grunde habe sich in die GS doch eine "bürgerliche Subkultur" (Popitz) eingeschlichen, in der die Angehörigen aller Schichten an ihrer Fähigkeit, das Abitur zu erreichen, gemessen würden. Die GS in der geplanten Form biete keine Gewähr, die in der Gesellschaft herrschenden Ungleichheiten abzubauen, da diese ein weiteres Gebiet umfaßten als die Bildungschancen.

Wolfgang Schulz:

"Was ist für die Lernenden bei einer Einteilung nach ihren bisherigen Fachleistungen gewonnen? Die bisher Erfolgreichen werden bestätigt ... Wer nicht erfolgreich ist, wird von den Erfolgreichen getrennt."[3]

---

1) von Hentig, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968. S.16 ff. Zitiert in Rolff, H.G.: Gesamtschule als "Demokratische Leistungsschule"? Eine kritische Interpretation der Zwecksetzungen der Gesamtschulplanung. Gesamtschule. Jg.1 (1969).H.1. S.8.
2) Rolff,H.G.: A.a.O. S.10.
3) Schulz,W.: Zur Differenzierung an Gesamtschulen. In: Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Unterricht an Gesamtschulen. Planungsmodelle und Beispiele für das 7. Schuljahr. Allgemeiner Teil. Bericht der Planungsgruppe am Pädagogischen Zentrum (hektographiertes Manuskript);

Eine Überbetonung des Leistungsprinzips, das unbesehen von der Wirtschaft übernommen und auf das Schulwesen übertragen würde, brächte unabsehbare nachteilige Folgen mit sich: verschüttete Motivationen und verkümmerte Kreativität, Depressionen und Verhaltensunsicherheit. Es ließen sich genügend Belege zitieren, die schwere Schäden unter Studenten durch einseitigen Leistungsdruck beweisen könnten. Es müsse gelingen, die mit dem Leistungsprinzip parallelgehende Prüfungsangst abzubauen, meint Rolff, der die radikale Kritik teils bejaht, teils ablehnt:

"Gewiß gilt für alle bestehenden und entstehenden Gesamtschulen die Feststellung, daß sie den Anspruch, eine Schule zur Humanisierung des Leistungsprinzips sein zu wollen, noch nicht einlösen können. Es trifft aber nicht zu, was ihre radikalsten Kritiker ihr vorwerfen, nämlich eine verhärtete Lernschule zu sein, die noch größere Mängel aufweise als das bestehende dreigliedrige Schulsystem. Denn die gröbsten Strukturschwächen der bestehenden Schule kommen in der Gesamtschule nicht mehr vor."[1]

Folgende Argumente werden somit gegen die GS vorgebracht:

1. Die GS leistet weniger als das bestehende System.
2. Eine Umstellung des deutschen Schulwesens auf Gesamtschulen ist finanziell unerschwinglich.
3. Eine Schulreform im Sinne der GS ist überflüssig, da sich die Schulformen mit den Personen in "natürlicher" Weise ändern.
4. Die GS kann ihr Versprechen nicht halten, die "Ungleichheit der Chancen" aufzuheben.
5. Der in der GS herrschende Leistungsdruck führt zu schweren sozial-psychischen Schäden.

---

1) Rolff, [illegible]

14 [illegible][1]

[illegible], [illegible] [illegible] -
[illegible], [illegible], [illegible] -
terbringung und Betreuung der Schüler u.a.m. betrifft,
[illegible]ellt sich mit der Tagesschule vor, die häufig im Zusammenhang mit der GS erwähnt wird, obwohl Tagesschulen natürlich auch im VS denkbar sind.

[illegible] [illegible] [illegible] u verwenden und die einzelnen Formen nach der Unterscheidung der UNESCO-Tagung in Hamburg zu bezeichnen:

- "Offene Schule" (mit Vormittagsunterricht, Gelegenheit zum Mittagessen, Anfertigen der Hausaufgaben, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Spielgruppen usw.),
- "Ganztagsschule" (mit Unterricht am Vor- und Nachmittag),
- "Tagesheimschule" (als Verbindung der beiden Formen, d.h. Unterricht am Vor- und Nachmittag mit Betreuung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten).[3]

---

1) In [illegible] [illegible] ig Lina M. Kuhlenkampff und [illegible] No[illegible] [illegible] tung von Ganztagsschulen an. Vgl. Kuhlenkamp[illegible] [illegible] zur Schule heute. Die Schule. [illegible] 1947. [illegible]: [illegible] pädagogischen Aufgaben der [illegible] Die Sammlung. 19[illegible] [illegible] [illegible]schaftlichen [illegible] ein Umgestaltung [illegible] umf[illegible]nde sozialpädagogische [illegible]ion, die nicht nur [illegible]richten, sondern das Elternhaus in der Pflege d[illegible]n und leiblichen Erziehung der Kinder unte[illegible]lte. Vgl. Rutz, G.: Gutachten zur Ganztagssch[illegible]. [illegible]furt a.M. 1968.
Regelmäßig informiert die Zeitschrift Tagesheimschule über das Thema; sie wird von der gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule in Frankfurt a.M. seit 1961 herausgegeben.
In der DDR befaßte man sich in besonderem Maße mit ihr. Vgl. Beiträge [illegible] 1. Internationalen Arbeitstagung zu [illegible] Tagesschulen (vom 22. bis 25. September 1964 in Rostock). Rostock 1966.
Vgl. ferner: Hessisches Lehrerfortbildungswerk: Tagesheim[illegible]. Lehrgang 644 von 2.-3.6.1961. Holtkemper, F. und Schmitt, R.: Zur Problematik der Ganztagesschule. Münster 1967. Lohmann, J.: Das Problem der Ganztagesschule. Ratingen 1965. Ders.: Die Ganztagsschule. Weinheim und Berlin 1966. Klinger, K. und Rutz, G. (Hrsg.): Die Tagesheimschule. Frankfurt a.M. 1964. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. Frankfurt a.M. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Tagesheimschule. Weinheim 1962. Schmidt, W.: Zur Organisation der ganztätigen Bildung und Erziehung. Berlin 1963.

In Ländern wie USA, England und Schweden haben diese Schulformen schon eine lange Tradition, in der Bundesrepublik erfuhr der Gedanke der Tagesschule eine Intensivierung durch die 1958 erstmals erschienene Vierteljahres-Zeitschrift "Tagesheimschule"[1]. Durch ihre regelmäßige Publikation von Erfahrungen mit Tagesschulen wurden Pädagogen, Eltern- und Lehrerverbände, Hochschulen und Verwaltungen angeregt, sich mit den Gedanken der Ganztagsbildung zu befassen. Folgende Verbände entschlossen sich, die Tagesschule zu unterstützen: die Parteien, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die Freie Vereinigung evangelischer Eltern und Erzieher, die Delegiertentagungen der Christlichen Arbeiterjugend, die Katholische Arbeiterbewegung und der Philologenverband. Auch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände äußerten sich positiv zu den Bemühungen um die Tagesschule. Die "Aktion Gemeinsinn" stellte eine ständige Zunahme der Zahl der Eltern fest, die eine Tagesschule befürworten. Die gleiche Tendenz zeichnete sich in den Zuschriften an die Gesellschaft Tagesheimschule ab. Im § 4 des Hessischen Schulverwaltungsgesetzes ist die Tagesheimschule gesetzlich verankert und als förderungswürdig anerkannt.[2]

Franz Josef Holtkemper und Rainer Schmitt erinnern daran, daß die Halbtagesschule in den westlichen Ländern nicht die übliche Schulform, sondern eher die Ausnahme ist und auch hierzulande über keine lange Tradition verfügt. Sie versprechen sich von der Einrichtung solcher Schulen bessere Leistungen durch größere Erfolgskontrolle, Steigerung des Gemeinschaftsgeistes der Schüler, Egalisierung der Bildungschancen, ja - in einzelnen Fällen - "Schule als Elternhaus", also Familienersatz (!). Von großem Optimismus sind ihre Hoffnungen getragen:

"Von nicht geringer Bedeutung für die Unterrichts- und Lernleistung scheint die Tatsache zu sein, daß der Ganztagsunterricht in einer ganz anderen Atmosphäre, vor anderem stimmungsmäßigen Hintergrund sich ereignen kann. Die Schule insgesamt verliert ihr Schulgesicht."[3]

---

Wittmann, E.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied 1964.

2) Vgl. Linde, H.: Die Tagesschule. Heidelberg 1963.

3) Vgl. Tröger, W.: a.a.O. S.321 ff.

1) Vgl. Anm. 3, S.57.

2) Vgl. Rutz, G.: a.a.O. S.6/7.

Daß die Familie Funktionen an die Tagesschule verlieren könnte, halten sie für eine unbegründete Furcht.
Auch Lohmann führt eine Reihe von Gründen für die Tagesschule an. Die fast allgemeine Müttererwerbstätigkeit, die man nicht als Mißstand brandmarken dürfe, bedinge die Tagesschule, die wiederum einen 5-Tage-Unterricht ermögliche und so die für Kinder und Eltern gemeinsame Freizeit erweitere. Auch er verspricht sich eine Minderung der Ungleichheit der Bildungschancen von dieser Schulform, glaubt, daß sie eine Individualisierung der Schulerziehung herbeiführe, zur "Sozialerziehung" anhalte und die Leibeserziehung anders als die Vormittagsschule fördern könne.[1)]
Weniger euphorisch betrachtet Hans Linde die Tagesschule. Er kommt weitgehend zu einem negativen Urteil über die Tagesheimschule als allgemeinen Leitbild der deutschen Volksschule:

"Nur das sozial heterogene Problem erziehungsbehinderter Familien findet in der Tagesheimschule über eine obligatorische Neubestimmung der pädagogischen Funktionen von Schule und Familie für einen angebbaren Personenkreis eine Lösung, die pädagogisch der im Kinderhort gegebenen Vorlösung vorzuziehen ist."

Unter "erziehungsbehinderter Familie" versteht Linde die "sozialökonomisch unvollständige", die "sozialökonomisch entwurzelte" und die "ökonomisch expansive" Familie.
Selbst wenn man den recht vagen Begriff der Erziehungsbehinderung übernimmt, fragt es sich, ob nicht größere Gruppen, z.B. die ländlichen Familien überhaupt "erziehungsbehindert"sind, können sie doch die Standardforderungen, die von den weiterführenden Schulen gestellt werden, in der Regel nicht erfüllen.

---

1) Vgl. Lohmann,J.: Die Ganztagsschule. A.a.O.
2) Linde,H.: Soziologische Aspekte der Gesamtschule. Soziale Welt. Jg. 12 (1961). S.57.

## 15 Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft

### 151 Begriffsbestimmung

Wer ist ein Schulträger? Diese Frage ist im öffentlichen Schulwesen umstritten, da der Staat seine schulischen Kompetenzen oft mit den seiner Ansicht unterliegenden Gebietskörperschaften (Kreise, Gemeinden) teilen muß. So gibt es rein staatliche, rein kommunale Schulen und solche, bei denen die Finanzierung von verschiedenen öffentlichen Stellen gewährleistet wird.[1)]
Auf dem Gebiet des Privatschulwesens ist die Frage einfacher zu beantworten. Hier ist die Definition des nordrhein-westfälischen Schulverwaltungsgesetzes (§ 2) beispielhaft:

"Schulträger ist, wer für die Errichtung, Organisation und Verwaltungsführung der einzelnen Schule rechtlich unmittelbar die Verantwortung trägt und zur Unterhaltung der Schule eigene Leistungen erbringt."[2)]

Durch sie wird zum Ausdruck gebracht, daß auch Privatschulen teilweise von der öffentlichen Hand finanziert werden (können). Private Schulträger können sein:

- Einzelpersonen,
- Personengesellschaften und
- Juristische Personen.

Vom Schulträger unterschieden ist der Schulleiter, der für die pädagogische Leitung der Schule verantwortlich ist. Beide Kompetenzen können in einer Hand zusammenfallen.

Privatschulen können errichtet werden als "Ersatzschulen" und als "Ergänzungsschulen".

"Ersatz für öffentliche Schulen und daher genehmigungs-

---

1) Vgl. Seipp,P. und Tenhof,D. (Hrsg.): Die Privatschule. Grundwerk Privatschule 1964. II B IV. Neuwied 1964. S.1.
2) Abgedruckt in "Schulrecht in Nordrhein-Westfalen" S.7/301. Zitiert in: Seipp,P. und Tenhof,D.: A.a.O. S.1.

pflichtig sind Privatschulen dann, wenn in dem Land entsprechende öffentliche Schulen zugelassen oder grundsätzlich vorgesehen sind (Ersatzschulen). Dies trifft auf Privatschulen zu, deren Lehr- und Erziehungsziele denen der öffentlichen Schulen entsprechen; in der Lehr- und Erziehungsmethode und in den Lehrstoffen sind Abweichungen möglich."[1]

"Ergänzungsschulen sind alle Privatschulen, denen keine im betreffenden Land (vorgesehene oder) bestehende öffentliche Anstalt entspricht."[2]

Die rechtliche Position der Privatschulen ist in den Ländern der Bundesrepublik also klar umgrenzt.

## 152 Bedeutung des privaten Schulwesens

Weit weniger als die Fragen nach der Gesamt- und der Ganztagsschule werden in Deutschland die nicht-rechtlichen Probleme diskutiert, die durch die - öffentliche oder freie - Trägerschaft gestellt sind. Wer sich einen Überblick über die Literatur der "Privatschule", auch "freie" oder "nicht-öffentliche" Schule genannt, verschafft,[3] kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß diese sich in einer Defensivstellung befindet, aus der heraus sie um ihre "Lebensberechtigung"[4] kämpft, keinesfalls sich jedoch der Chancen voll bewußt ist, die sie in der gegenwärtigen Diskussion um die Schulreform haben könnte. Das nimmt umso mehr Wunder, als die ersten Gesamtschulen auf deutschem Boden in freier Trägerschaft errichtet

---

1) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1o./11.August 1951. 1.Abschnitt. § 3. Zitiert in: Seipp,P. und Tenhof, D.: A.a.O. IV A II. S.2.
2) Seipp,P. und Tenhof,D.: A.a.O. II B II. S.3.
3) Vgl. Koehler & Volckmar: Fachbibliographie Pädagogica I .. 1959-1967. Die Ghettoexistenz der deutschen Privatschule wird unterstrichen durch die Tatsache, daß der Verband deutscher Privatschulen (Darmstadt) seine Zeitschrift Freie Bildung und Erziehung nur Mitgliedern zugänglich macht.
4) Vgl. Harlacher,R.: Die Lebensberechtigung der Privatschule im sozialen demokratischen Staat (1). Freie Bildung und Erziehung. Jg. 37 (1961). H.6. S.2o9 - 21[illegible] und H.7/8. S.263 - 269.

wurden (Hibernia-Schule zu Wanne-Eickel, Odenwald-Schule zu Oberhambach) und auch z.Zt. freie Träger sich lebhaft für die GS interessieren (z.B. das Bistum Münster, die privaten katholischen Schulen zu Berlin u.a.).

Einen Worte Emile Durkheims zufolge lassen sich Erfolge der Schulreform dort am leichtesten erzielen, wo der Einzelinitiative ein gewisser Spielraum gewährt wird, "car l'individu est plus volontiers novateur que l'Etat."[1] Augenscheinlich lassen sich in kleinen Ländern und von einzelnen Personen Reformen leichter durchführen als in großen Staaten und von Massenorganisationen. Das Beispiel der auf den Schulsektor experimentierfreudigen Stadtstaaten könnte dafür ein Beleg sein.

Auch wäre es durchaus denkbar, daß in Privatschulen der Rollenkonflikt des Lehrers zwischen Erwartungen seitens der Verwaltung und solchen seitens der Schüler und ihrer Eltern, also das Dilemma, in dem er mit seinen Rollensegmenten als Beamter und Pädagoge steht, weniger ausgeprägt ist. Das könnte dort vor allem der Fall sein, wo der Privatschule durch die staatliche Aufsichtsbehörde weitgehende Freiheit gelassen wird.

Eine stärkere Pädagogisierung der Schule, also ein Hervortreten der Lehrer-Schüler-Beziehung vor allen anderen Beziehungen, könnte man ferner dort erwarten, wo der Erziehungshintergrund religiös oder idealistisch gefärbt ist (z.B. in Ordensschulen, wie in Schulen der französischen "Schulbrüder", in den Waldorfschulen der Anthroposophen u.a.). Ob und inwieweit freie Schulen allerdings so modernen Zielen wie der "Egalisierung der Bildungschancen" förderlich sind, hängt sicher von ihrer Zielsetzung ab, die wiederum stark von der Tradition des Trägers bestimmt wird.

---

1) Durkheim,E.: Education et sociologie. Paris. 2.Aufl. 1966. S.49. Das volle Zitat lautet: "On peut croire que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissé aux initiatives individuelles; car l'individu est plus volontiers novateur que l'Etat."

153 Konkurrenz und Monopol

Man könnte die Stellung der öffentlichen und privaten Schulträger zueinander in einem Marktmodell darstellen. Dort, wo nur ein Schulträger, etwa der Staat oder die Kirche, gänzlich oder fast ausschließlich für die Schulen verantwortlich ist, könnte man von einem Monopol sprechen; Konkurrenzsituation herrschte dort, wo mehrere Schulträger Kinder in ihre Schulen aufnähmen. Dahrendorf vermutet, daß eine Konkurrenzsituation der Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus zu Buche schlüge, also sich auch in einem vermehrten Zugang von Kindern unterprivilegierter Schichten zu weiterführenden Bildungsanstalten auswirke.[1)]

Nun ist es aber nicht zulässig, aus der bloßen Existenz eines stark ausgeprägten Privatschulwesens auf eine Konkurrenzsituation zu schließen. Pädagogisches Handeln unterliegt anderen Prinzipien als ökonomisches, und die Organisation einer Schule ist nicht ohne weiteres mit der eines Industriebetriebes zu vergleichen. Ein Überblick über den Status der Privatschulen in Ländern, die im Europarat zusammenarbeiten, zeigt, daß weder die Existenz zahlreicher Privatschulen noch die evtl. daraus entstehende Konkurrenz zwischen privaten und öffentlichen Trägern eine hohe "Rendite" (d.h. hier einen hohen Prozentsatz von Abiturienten pro Altersgenossen) garantieren.[2)] Es gibt Länder mit staatsmonopolistischer Schulhoheit, in denen bedeutend mehr Jugendliche zu Universitätsstudien kommen als in Vergleichsländern mit scharfer Konkurrenz zwischen den Trägern. Ein Beispiel gibt Norwegen, in dem Privatschulen fast keine Rolle spielen. 1960 machten 13,7 % der 19-jährigen Norweger nach durchschnittlich 12-jähriger Schulzeit das Abitur.[3)] Belgien

---

1) Vgl. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. A.a.O.
2) Vgl. Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe (Hrsg.): L'éducation en Europe. Série II. Enseignement général et technique - Nr.5. Guide des systèmes scolaires. Straßburg 1965.
3) Ebd. S.222.

mit einem gut ausgebauten und vom Staat weitgehend finanzierten Privatschulwesen konnte erst 1962 13,6 % gleichwertig ausgebildete Schüler zur Hochschule oder Universität schicken.[1] Die Bundesrepublik, die nur sehr wenige Privatschulen unterhält, brachte es 1963 nur auf 7,4 % (1959: 5,5,[2]); unsere holländischen Nachbarn, denen der Staat Privatschulen sogar noch großzügiger finanziert als den Belgiern, nämlich mit genau denselben Mitteln wie seine eigenen Schulen, übertrumpften uns 1963 mit 7,6 % (1960: 6,3 %; 1962: 6,5 %) nur wenig.[3] Die Türkei, ein Land, in dem den Privatschulen alle denkbaren Freiheiten gelassen werden, bildete 1962 nur 2,8 % (1960: 2,1 %) Abiturienten aus.[4] In Spanien, wo die katholische Kirche seit altersher eine bedeutende Rolle im Schulwesen spielt, waren 1960 nur 6,6 % aller Achtzehnjährigen Vollzeitschüler[5] in Schweden mit fast ausschließlich staatlichem Schulwesen hingegen 24,3 %.[6]

Damit überhaupt Konkurrenz zwischen Schulträgern entstehen kann, müssen mehrere Vorbedingungen erfüllt sein. Die verschiedenen Schulträger müssen mehr oder weniger universalistische Ziele haben, wenn anders sie sich nicht schlicht ergänzen. In einem Land, in dem der Staat sich des Grundschulwesens, freie Schulträger sich dagegen des weiterführenden Schulwesens annehmen (wie in manchen Schweizer Kantonen) entsteht keine Konkurrenz, sondern Konvergenz. Beide Schulträger müssen über gleiche "Mittel" verfügen, d.h. die Schulen, in denen sie unterrichten, müssen annähernd gleichwertig sein. Sie müssen ferner in einem angemessenen Größenverhältnis zueinander stehen. Der "Markt", auf dem beide um die Wette eifern sollen, muß beschränkt

---

1) Ebd. S. 56.
2) Ebd. S. 259.
3) Ebd. S. 242.
4) Ebd. S. 357.
5) Ebd. S. 96.
6) Ebd. S. 322.

sein. In Spanien etwa kann (noch) gar keine Konkurrenzsituation entstehen, weil - entgegen den offiziellen Statisktiken - 5o % aller Kinder überhaupt keine Grundschule besuchen. Es muß ein gewisses Berechtigungswesen existieren, da kein Schulträger es sich erlauben kann, ein Maximun an Schülern auszubilden, wenn seine Schulen keine "Abnehmer" für die Entlassenen finden, wie es etwa in der Türkei der Fall ist. Die Schulträger müssen gleichberechtigt nebeneinander stehen; der Staat darf sich keine dauernden Vorteile sichern. Schließlich müssen die Schulträger über eine flexible Organisation verfügen, sodaß Mobilität innerhalb ihrer eigenen Schulen möglich ist. Die Wirksamkeit der Konkurrenz hängt also weitgehend von der pädagogischen Struktur ab.
Treffen alle diese Faktoren zusammen, kann man annehmen, daß der Konkurrenz ein multiplikatorischer Effekt zukommt. Bei entsprechendem wirtschaftlichen Anreiz werden die einzelnen Schulen geneigt sein, um Schüler zu werben. Verschärft werden kann die Konkurrenz durch weltanschauliche Kämpfe. Vorausgesetzt, daß freie Wahl der weiterführenden Schulen herrscht, kann man sich in diesen Fall von der Konkurrenz Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus versprechen, womit nicht bestritten wird, daß letztere auch auf anderen Wege, etwa durch finanzielle Anreize, Zusammenlegung von Schulen, Stipendien oder auf organisatorischen Wege erreicht werden kann.

Es wäre voreilig, der Konkurrenz zwischen verschiedenen Schulträgern oder dem Monopol eines unter ihnen von vorneherein bildungsfördernde oder -hemmende Wirkung zuzuschreiben. Wie leistungsfähig die eine oder andere Struktur ist, kann beim gegenwärtigen Stand der Forschung nur im einzelnen Fall entschieden werden. Von ihm aus können dann eventuell Rückschlüsse auf die Situation in anderen Ländern gezogen werden.

## 16 Belgisches und deutsches Schulwesen

### 161 Parität der Schulträger in Belgien - Quasimonopol des Staates in Deutschland[1]

Anders als in der Bundesrepublik spielt in Belgien die Schulträgerschaft eine große Rolle. Nach langen Kämpfen zwischen Staat und Kirche wurde sie gesetzlich geregelt durch den Schulvertrag vom 16.11.1958[2] und ein Ergänzungsgesetz vom 29.5.1959.[3]

---

1) Streng genommen kann man vom "deutschen" Schulwesen nicht so sprechen wie vom belgischen, da in der Bundesrepublik das Schulwesen der Kulturhoheit der Länder untersteht. Das deutsche Schulwesen wird darum behandelt "unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisse in Rheinland-Pfalz".

2) Über den historischen Hintergrund des Vertragsabschlusses vgl. Simon,A.: Problèmes et réalisations scolaires en Belgique. In: Bibliothèque de l'institut belge de science politique (Hrsg.): Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays. Brüssel 1964. Ferner die Einleitung zu Houben,R. und Ingham,F.: Het schoolpact en zijn toepassing. Brüssel 1962.
Seit der Übergabe der Erziehung in die Hände von Jesuiten und Ursulinen wurde das belgische Schulwesen nach der Aufhebung des Jesuitenordens 1773 von Kaiserin Maria Theresia durch Gründung von Kollegen, Vorläufern der königlichen Athenäen, verstaatlicht. Unter französischer Herrschaft geriet das Gymnasialschulwesen in [illegible] Primärschulen unter der Leitung von Schulbrüdern. Die Herrschaft des niederländischen Königs Willem I. (1815-[illegible] des Staates. Nicht zuletzt wegen dieser intransigenten Schulpolitik schlossen sich die traditionell gläubig-katholischen, niederländisch sprechenden Flamen trotz alter Feindschaft mit den französischsprechenden, liberaleren Wallonen gegen Holland zusammen und gründeten 1831 den belgischen Staat, der in Art.17 der ersten geschriebenen Verfassung Europas Schulfreiheit garantiert. Das weitere 19.Jahrhundert sieht fortlaufend Streitigkeiten um den Einfluß des Klerus, die Stellung des Religionsunterrichtes, Schulpflicht und Schulgeldfreiheit. Erst nach dem 1.Weltkrieg tritt eine gewisse Entspannung ein, die nach dem 2. Krieg jedoch in heftige Kämpfe umschlägt, als der sozialistische Erziehungsminister Collard 1954 die Subsidien der Schulen in freier Trägerschaft kürzt und Lehrpersonen, die ihr Diplom an einer nicht-öffentlichen Ausbildungsanstalt erworben haben, aus dem Staatsdienst entläßt. Die Kämpfe finden erst durch den Schulvertrag ihr Ende.

3) Der volle Wortlaut des Gesetzes einschließlich Kommentar und Ausführungsverordnungen findet sich bei Houben, R. und Ingham,F.: a.a.O.

Die wesentlichen Merkmale der damaligen Regelung bestimmen die heutige Situation und lassen sich in zwölf Punkten [illegible]:[1]

1. Das Recht der Eltern auf freie Wahl der Schulart (konfessionelle oder neutrale Schule) ist garantiert (Art. 4 des Gesetzes vom 29.5.1959).
2) In angemessener Entfernung muß eine der Wahl entsprechende Schule errichtet (oder in die Subsidierung aufgenommen) [illegible]. Eine Ausführungsbestimmung definiert die Begriffe "Angemessenheit" und "Eltern":[2]
   - für Kindergärten: angemessene Entfernung: 4 km. Erforderliche Anzahl von Erziehungsberechtigten: 16.
   - für Primarschulen: angemessene Entfernung: 4 km. Erforderliche Anzahl von Erziehungsberechtigten: 16.
   - für weiterführende Schulen [illegible]: angemessene Entfernung: 12 km. Erforderliche Anzahl von Erziehungsberechtigten: durchschnittlich 12 pro Studienjahr in jeder Abteilung.
   - für weiterführende Schulen (Oberstufe): angemessene Entfernung: 2o km. Erforderliche Anzahl von Erziehungsberechtigten: durchschnittlich 7 pro Studienjahr in jeder Abteilung.
3) Der Staat hat ein Recht auf Errichtung aller Schularten (Art.3).
4) Auch Provinzen und Gemeinden haben ein Recht auf Errichtung von Schulen. Es gibt somit vier Schulträger: Staat, Provinz, Gemeinde und Privatpersonen (Art.2).
5) An allen Kindergärten, Volksschulen und Höheren Schulen wird der Unterricht kostenlos erteilt (Art.12).
6) Die nichtstaatlichen Schulträger sind den staatlichen gleichgeschaltet. Sie haben ein Recht auf Gewährung von Zuschüssen (Art.3, 25-37). Im einzelnen sind folgende

---

1) Latapi, P.: Die Unterrichtsfreiheit. Hamburg Universität. Diss.Phil. 1964.
2) Koninklijk besluit van 14 maart 1960, houdende toepassing van artikel 4 van de wet van 29 mei 1959. Houben, [illegible]

Regelungen getroffen:
Der Staat zahlt Laienlehrpersonen das volle Gehalt (Art.29). Er zahlt ferner Betriebskostenzuschüsse, die sich nach dem Index der Kleinhandelspreise erhöhen oder vermindern und z.Zt. der Promulgation des Gesetzes in folgender Höhe festgelegt waren:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Kindergärten: | 75o Franken | (=6o,-- DM) | pro Kind i.J. |
| Primarschulen: | 1ooo " | (=8o,-- DM) | pro Schüler i.J. |
| Weiterf.Schulen: | 325o " | (=26o,--DM) | pro Schüler i.J. |
| Normalschulen: | 37oo " | (=3oo,--DM) | pro Schüler i.J. |

In technischen und Kunstwerkschulen werden die Sätze zwischen 325o und 425o Franken festgesetzt (Art. 32). Ferner gewährt der Staat Ausstattungszulagen für die Anschaffung von Geräten, Maschinen, Instrumenten, Laboratorien etc. in Höhe von 6o % der anfallenden Kosten. In gleicher Höhe werden nichtstaatlichen öffentlichen Schulträgern Neubauten subsidiiert (Art.18).

7) Eine Ausnahme ergibt sich für Privatpersonen: Ihnen werden keine Zuschüsse für Schulneubauten gewährt. Priester und Ordensleute erhalten an Privatschulen den Minimumsatz für Laien, an privaten Volksschulen und Kindergärten nur 6o % des vollen Gehaltes.

8) Die Schulträger sind frei bei der Ernennung ihres Lehrpersonals. An staatlichen Schulen werden nichtkonfessionell gebildete Lehrer bei einer Bewerbung bevorzugt (Art. 2).

9) Die staatliche Schulaufsicht beschränkt sich auf die Unterrichtsqualität (Lehrermaterial, Studienziel, Ausrüstung, Hygiene, Schülerfrequenz u.dgl.) und die Durchführung der Sprachvorschriften (Art. 24 § 2). Der Schulträger bestimmt die pädagogischen Methoden (Art.6).

1o. Die Abschlußzeugnisse unterliegen einem staatlichen Anerkennungsverfahren durch das "Tribunal d'homologation" (Art.23,24).

11. Die Erziehungsberechtigten haben an öffentlichen Schulen die Wahl zwischen einem (katholischen, protestantischen oder jüdischen) Religions- und einem nichtkonfessionellen Moralunterricht (Art.8).

12. Das Arbeitsverhältnis zwischen Schulträger und Lehrkräften wird durch paritätische Kommissionen geregelt (Art.45).

Zahlenmäßig ergibt sich das Bild zweier fast gleich starker Kontrahenten. Es stehen sich gegenüber die öffentlichen Schulträger und die privaten, worunter fast ausschließlich die katholische Kirche zu verstehen ist. Die holländische Soziologie nennt bekanntlich die Errichtung solch weltanschaulich bedingter Blöcke "verzuiling" (Versäulung). Das Verhältnis der privaten "Säule" zur öffentlichen betrug 1963/64 5 : 4, genauer: 56 von 100 Schülern aller Schulen und Schularten besuchten damals eine freie Schule.[1] Etwas geringer war der Anteil der Volksschüler in den freien Schulen (Vgl.Tabelle 1!).

Das gesamte belgische Schulwesen, angefangen vom Kindergarten bis zur Universität und zur Lehrerbildungsanstalt (Normalschule), ist "versäult". Man hat es mit selbständigen Kreislaufsystemen zu tun. Die Bevorzugung von Leuten, die in einem System ausgebildet wurden, läßt nur wenige zur anderen Säule überwechseln. Erst langsam bildet sich heraus, daß Absolventen katholischer Schulen staatliche Universitäten oder gar die "laizistische" Univertität Brüssel besuchen, wie auch umgekehrt im wachsenden Maße Abiturienten staatlicher Lehranstalten zur katholischen Universität Löwen kommen. Öffentliche und freie Schulträger stehen miteinander in Konkurrenz, wobei der Staat, trotz allgemein anerkannter Gleichschaltung der Schulträger, sich Wettbewerbsvorteile sicherte. So übernahm er durch königliche Verordnung vom 23.2.1960 sehr zum Leidwesen der freien Schulträger die Beförderungskosten für die Schüler an seinen eigenen Schulen.[2] Latapi meint:

"Die Rolle, die der Staat in der Schulorganisation des Landes übernimmt, ist weitgehend die eines Konkurrenten unter mehreren."[3]

---

1) Vgl. Latapi,P.: A.a.O. S.151.
2) Koninklijk besluit van 23 februari 1960, houdende tussenkomst van de staat in de vervoerkosten der leerlingen, die zijn inrichtingen voor bewaarschoolonderwijs, voor lager, lager secundair en hoger secundair onderwijs bezoeken. Vgl. Houben,R. und Ingham,F.: A.a.O. S. 215/216.
3) Latapi,P.: A.a.O. S. 151.

Tabelle 1

Anzahl der belgischen Volksschüler (1.-6.Schuljahr einschl.) nach Trägerschaft der Schule, 1963/64

| Schulträger | Anzahl der Volksschüler | |
|---|---|---|
| | abs. | in % |
| Staat | 120 [illegible] | 12.1 |
| Provinzen | 1 304 | 1.4 |
| Gemeinden | 326 670 | 33.8 |
| öffentliche zusammen | [illegible]48 339 | 47.3 |
| Privatpersonen | 502 978 | 52.7 |
| insgesamt | 951 317 | 100.0 |

Quelle: Annuaire Statistique de la Belgique. Tome 85. 1965. S. 117.

Demgegenüber ist der deutsche Staat bei grundsätzlicher Gewährleistung von privaten Schulen eher ein Monopolist. Zwar stellt das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland fest:

"Das Recht zur Errichtung privater Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen."[1)]

Auch wurden bezüglich des Verhältnisses zwischen privaten und öffentlichen Schulen durch die von den Kultusministerien der Länder am 1o./11. 8. 1951 unterzeichnete Vereinbarung folgende drei Prinzipien aufgestellt:

"1) Die Gewährleistung des Art.7 Abs.4 Satz 1 GG schließt die Prüfung der Bedürfnisfrage aus.

2) Die Genehmigung einer Privatschule darf nicht widerrufen werden, solange die Voraussetzungen für ihre Erteilung fortbestehen.

3) Es kann nicht gefordert werden, daß die Privatschulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen den öffentlichen Schulen gleichartig sind. Das, worauf es ankommt, ist vielmehr die Gleichwertigkeit."[2)]

Doch sind trotz dieser grundsätzlichen Ermöglichung die Privatschulen derart in der Minderzahl, daß Latapi mit Recht schreibt:

"Allerdings gilt die Privatschule nicht als übliche Form der deutschen Schule, sondern stellt eine Ausnahme dar. Da die öffentliche Schule die Normalschule darstellt (was in den Verfassungen einiger Länder wie ... Rheinland-Pfalz besonders betont wird), ist ihre Verbreitung nicht vom Vorhandensein privater Schulen abhängig."[3)]

Aus den Zahlenverhältnissen (Vgl.Tabelle 2) geht hervor, daß sich die deutschen öffentlichen Schulträger eindeutig in der Übermacht befinden. Sie unterhalten eigene Lehranstalten für 98,6% aller Volksschüler, sind zwar auf dem Sektor der Höheren Schulen relativ schwach, doch strömen ihnen auch hier noch die Massen der Schüler (86,4 %) zu. Die freien Schulträger befinden sich folglich in einer

---

1) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (Bundesgesetzblatt S.1) Artikel 7. Abs.4.

2) Zitiert nach Latapi,P.: a.a.O. S.183.

Tabelle 2

Anzahl der Schüler in der Bundesrepublik Deutschland nach Schularten und Schulträgern, 1960

| Schulart | Schulträger | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | öffentliche | | private | | zusammen | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % |
| Volks- | 6 186 258 | 93.6 | 21 329 | 1.4 | 6 2o7 587 | 1oo |
| Sonder- | 118 542 | 89.4 | 13 926 | 1o.6 | 132 468 | 1oo.o |
| Mittel- | 329 6o2 | 9o.2 | 36 655 | 9.8 | 366 257 | 1oo.o |
| Höhere Schulen | 7o8 1o6 | 86.4 | 111 715 | 13.6 | 819 821 | 1oo.o |
| Insgesamt | 6 342 5o8 | 97 | 183 625 | 3 | 6 526 133 | 1oo.o |

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): Reihe 1o: Bildungswesen I Allgemeinbildende Schulen (1961), S.6 ff.

Minderheitensituation. Mit ihrer beschränkten Wirkmöglichkeit nach außen korreliert eine mindere Freiheit nach innen in der Regelung der eigenen Angelegenheiten. Allein die weltanschauliche Ausrichtung ist völlig der elterlichen Wahlfreiheit überlassen.

In Rheinland-Pfalz müssen folgende Bedingungen erfüllt sein, damit der Minister für Kultus und Unterricht die Genehmigung zur Einrichtung einer Privatschule (Ersatzschule) erteilen kann: Es muß garantiert sein, daß

"a) die Ersatzschule in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der Ausbildung ihrer Lehrer hinter den öffentlichen Schulen nicht zurücksteht,

b) eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird,

c) der Schulträger, seine gesetzlichen oder verfassungsmäßig berufenen Vertreter und der Leiter der Schule die erforderliche persönliche Zuverlässigkeit besitzen,

d) die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrer genügend gesichert ist,

e) die Schuleinrichtungen den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen[1] und polizeilichen Anordnungen entsprechen." (PrivSchG § 6 Abs.2).

Der Minister für Kultus und Unterricht kann für Ersatzschulen Mindestlehrpläne aufstellen (PrivSchG § 11).[2] Das Land Rheinland-Pfalz zahlt privaten Schulen Beiträge, die nach Klasseneinheiten berechnet werden, und zwar wird die Gesamtschülerzahl bei höheren Schulen durch die Zahl 3o, bei Mittelschulen durch die Zahl 35 und bei Volksschulen durch die Zahl 4o geteilt und das Ergebnis bei höheren Schulen um 5o v.H., bei Mittel-(Real-)Schulen um 35 v.H. und bei den übrigen Schulen um 1o v.H. erhöht. Für jede Klasseneinheit werden drei Viertel des Durchschnittsgehalten des (der Schulart entsprechenden) Lehrers gezahlt (PrivSchG § 29 Abs.1 und 2).[3] Gewährt die Privatschule Schulgeldfreiheit, zahlt das Land ihr den Schulgeldausfall in Höhe von 8o v.H. der festgesetzten Durchschnittssätze je Schüler. Er betrug für das Rechnungsjahr 1962

---

1) Seipp, P. und Tenhof, D.: A.a.O. IV B IX. S. 2/3.
2) Ebd. Ergänzungsblatt Privatschul. 11 vom 1o.Februar 1967. IV B IX. S.4.
3) Ebd. Grundwerk Privatschule 1964. IV B IX. S.9/1o.

80 v.H. des Schulgeldsatzes vom 1.April 1961, höchstens jedoch 192,- DM jährlich je Schüler (PrivSchG § 33 Abs.1).[1]

Die privaten Schulen haben jedoch keinen Rechtsanspruch auf finanzielle Beihilfen aufgrund von Art. 7 [illegible] (Ländervereinbarung § 10).[2] Die Länder können nach eigenen Gesichtspunkten ihre Privatschulen fördern.

Gegenüber den belgischen Privatschulen müssen die deutschen folgende Nachteile in Kauf nehmen:

1) Sie sind genehmigungspflichtig.
2) Sie können aufgrund der Verfassung keinen Anspruch auf finanzielle Beihilfen erheben.
3) Die ihnen gewährten Beihilfen sind weniger großzügig als in Belgien.
4) In der administrativ-pädagogischen Regelung ihrer Angelegenheiten verfügen sie nur über eine gewisse Freiheit, da sie [illegible] das Gleichwertigkeitsprinzip zu richten [illegible]. Die belgischen Privatschulen genießen über ein gesetzlich festgelegtes Mindestmaß hinaus Freiheit.

Die Bedeutung der Privatschule ist somit in der Bundesrepublik relativ gering, Variationen bestehen freilich nach Schulart und Bundesländern.[3]

### 162 Gesamtschulartige Struktur in Belgien - vertikales System in Deutschland

Das belgische Schulwesen ist folgendermaßen organisiert[4] (Vgl. Graphik 8):

Kindergarten (für die Kinder von 3 - 6 Jahren),
Primarschule (für die Kinder von 6 - 12 Jahren,
Sekundarschule (für die Schüler von 12 - 18 Jahren),
Hochschule.

Die Sekundarschule, um die es hier in der Hauptsache geht, gliedert sich in eine Unterstufe (12 - 15 Jahre) und eine

---

1) Ebd. Ergänzungsblatt. S.11.
2) Ebd. Grundwerk. IV A II. S.3.
3) Vgl. Heckel,H. und Seipp,P.: Schulrechtskunde. Neuwied 1965. Die Autoren schreiben dazu: "Die Verteilung der Privatschulen im Bundesgebiet ist unterschiedlich,sodaß die Bundeszahlen für die Verhältnisse in den einzelnen Ländern wenig aussagen; die privaten und mittleren höheren Mädchenschulen spielen eine besondere Rolle in Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In Berufs- und Fachschulwesen beträgt die Zahl der Schüler an Privatschulen 75 000 = fast 30 % der Gesamtzahl." Ebd. S.66/67.
4) Vgl.L'éducation en Europe.Guide des systèmes scolaires.

Oberstufe (15 - 18 Jahre). Außerdem existiert noch eine Volksschuloberstufe (7. und 8. Schuljahr) für die Kinder, die keine über die Schulpflichtzeit (von 8 Jahren) hinausgehende Schulbildung erhalten möchten. Sie wird allmählich abgebaut.

Die Unterstufe umfaßt:
allgemeinbildende ("humanités anciennes et modernes"),
technische und
berufsbildende (Vollzeit-) Schulen.

Die allgemeinbildenden Schulen verzweigen sich in humanistische,
moderne (mit der Spielart Wirtschaftsfachschule)
und sog. "familiale"Abteilungen.

Während der ganzen Zeit ist Wechsel von einer zur anderen Abteilung möglich.

1957 wurde, zunächst als Experiment, ein Beobachtungszyklus (cycle d'observation et d'orientation) in mehreren Staatsschulen gegründet, der seit 1963 für alle Schulneugründungen obligatorisch ist und folgende Merkmale aufweist:
Er umfaßt die ersten drei Jahre der Sekundarschule.
Die traditionellen Abteilungen (humanistische, moderne, familiale) existieren in ihm nunmehr als Wahlkurse.
Alle Schüler werden im ersten und zweiten Jahr 30 Stunden, im dritten Jahr 25 Stunden gemeinsam unterrichtet.
In der übrigen Zeit folgen sie Wahlkursen (alte Sprachen, moderne Fächer, technische Kurse). Auch technische Schulen organisieren diesen "gemeinsamen Stamm" (tronc commun).

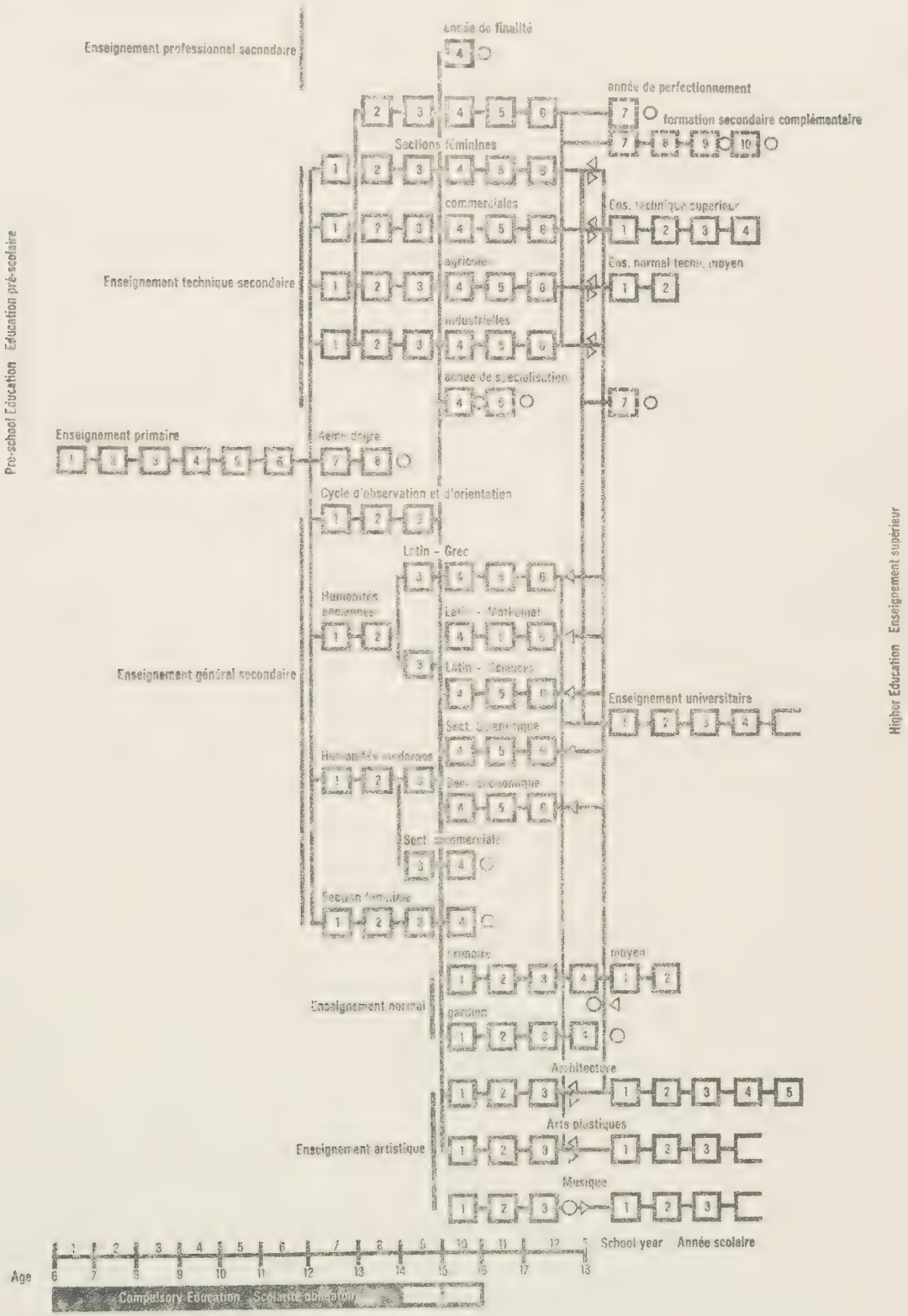
Die technischen Schulen vermitteln Allgemeinbildung und technische Theorie. Ihre Schüler können nach der Unterstufe zu einer technischen Oberstufe übergehen oder nach Absolvierung eines Abschlußjahres den "Facharbeiterbrief" erwerben. Folgende Spezialisierungen existieren:
Landwirtschaft, Bergbau, Elektrizität, Chemie, Handel u.a.

Durch zahlreiche gesetzliche Bestimmungen wurde die Unterstufe der technischen Schulen jener der allgemeinbildenden angeglichen, sodaß es technischen Schülern erleichtert wird, in die Oberstufe wie auch zur allgemeinbildenden Schule überzugehen (und umgekehrt).

Die berufsvorbereitenden Schulen lenken ihre Schüler zur Praxis. In ihrer Organisation lehnen sie sich an die tech-

Graphik 6

STRUKTURPLAN DES BELGISCHEN SCHULWESENS




Quelle: L'éducation en Europe. Guide des systèmes scolaires. S.51.

nischen Schulen an. Die Oberstufe umfaßt:
Normalschulen,
Kindergärtnerinnenseminare,
technische und berufsvorbereitende Schulen,
Kunstgewerbeschulen,
höhere Schulen.
Die Normalschulen(15 - 19 Jahre) bilden ihre Schüler in 4 Jahren zu Volksschullehrern aus. Mit dem Diplom dieser Schule können sie in den Volksschuldienst treten oder Universitätsstudien aufnehmen.
Die Kindergärtnerinnenseminare bilden ebenfalls 4 Jahre lang aus. Ein Zugang zu Universitätsstudien ist nicht möglich.
Die technischen und berufsvorbereitenden Schulen führen in drei Jahren die auf der Unterstufe gewonnenen Kenntnisse weiter und ermöglichen durch Erwerb eines Diplons weitere Studien. Technische Schulen: Von ihnen aus können die Schüler zur "école technique supérieure" übergehen [illegible] gsdiplons zur Universität.Die berufsvorbereitenden Schulen eröffnen den Weg zu Berufen wie Kinderpflegerin oder Krankenpflegehelferin.
Die höheren Schulen verzweigen sich in die Abteilungen: Latein-Griechisch, Latein-Mathematik, Latein-Naturwissenschaften; Wissenschaftliche Abteilung A (mit besonderer Betonung von Mathematik und Physik), Wissenschaftliche Abteilung B (mit besonderer Betonung der Naturwissenschaften), Wirtschaftsoberschule.
Sie schließen ab mit dem "certificat d'études moyennes" oder "certificat d'humanités", das dem deutschen Abitur entspricht, aber ein Jahr früher erworben wird.
Es gibt also drei Wege zur Hochschule:
über die (allgemeinbildenden) höheren Schulen,
über die technischen Schulen
und über die Normalschule.
Zu bemerken ist noch: Eine Reihe von Sekundarschulen unterhalten zugleich allgemeinbildende und technische Schulen ("écoles multilatérales"). Die Bezeichnung Mittelschule (im deutschsprachigen Teil Belgiens) trifft die Unterstufe der Sekundarschule.

Als wesentliche Merkmale dieses Strukturplanes lassen sich feststellen:

1. Die Entscheidung für eine weiterführende Schule erfolgt in Belgien relativ (im Vergleich zu Deutschland, Österreich und der Schweiz) spät, nämlich nach dem 6. Volksschuljahr. Alle Schüler werden also 6 Jahre lang gemeinsam unterrichtet. Viele weiterführende Schulen haben eigene Volksschulen, in deren 5. und 6. Schuljahr ("classes préparatoires" = Förderstufe) die Schüler schon auf ihre Eignung getestet und später entsprechend gelenkt werden.
2. Das Alter der Schüler ist niedriger als in deutschsprachigen Vergleichsländern. In Deutschland beginnt die Schulpflicht bekanntlich mit vollendetem 6. Lebensjahr. In Belgien wird ein Kind am 1.September des Jahres, in dem es sein 6. Lebensjahr vollendet, schulpflichtig. Abgesehen von den deutschen "Kann-Kindern" (die nach Ermessen bis zu 6 Jahren minus 3 Monaten eingeschult werden können) sind die belgischen Schüler somit durchschnittlich 4 Monate jünger als die deutschen, eine gleichmäßige Streuung der Geburten über das ganze Jahr vorausgesetzt.
3. Der Orientierungszyklus ermöglicht Korrekturen falscher und zu früher Entscheidungen, ja er verhindert diese in weitem Maße.
4. Die weiterführenden Schulen führen tatsächlich weiter bis zu einem Unterricht auf "dritten Niveau". Es gibt keine "Sackgassen". Faktisch ist die Anzahl der Schüler, die über eine technische Schule das Abitur und die Universität erreichen, freilich sehr gering, einmal, weil ihnen lange Zeit die Chance geboten wurde, zu einer gymnasialen Abteilung überzuwechseln, jedoch auch, weil in großen Städten die technischen Schulen getrennt von den allgemeinbildenden existieren und so von der Wechselmöglichkeit weniger Gebrauch gemacht wird.
5. Im Strukturplan ist eine Anzahl anerkannter Abschlußklassen eingebaut, sodaß die Schulzeit sinnvoll zu Ende gebracht werden kann, ohne - bei Mißerfolg - abgebrochen werden müssen.
6. Mit Ausnahme des berufsvorbereitenden Zweiges und der Spezialschule für Kindergärtnerinnen ist von jedem Zweig

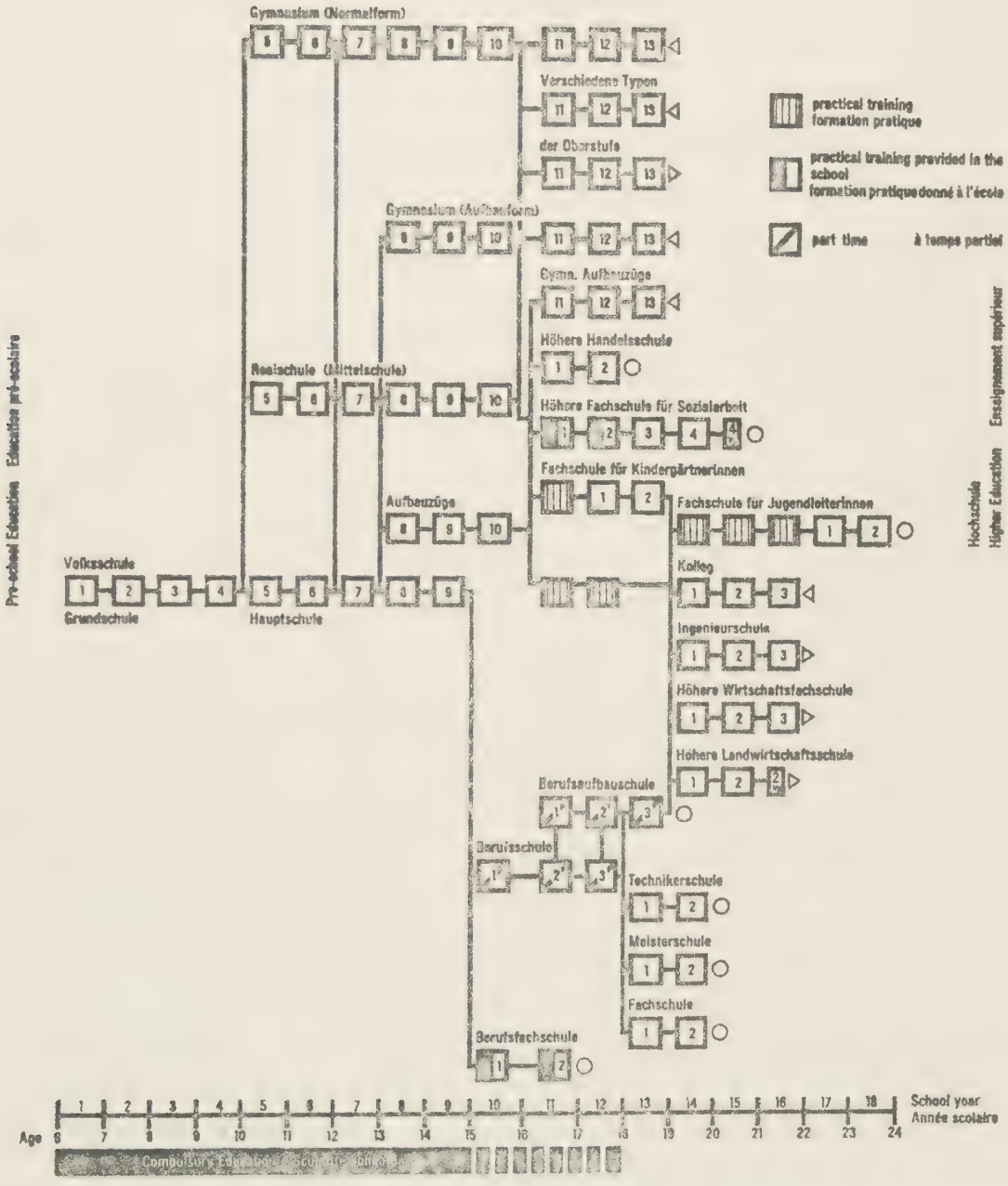
auf jede hochschulähnliche Institution - z.T. allerdings durch "Schaltjahre" - der Übergang möglich.

7. Die technischen Schulen erleichtern den Übergang von der [illegible] der kombinierten technisch-allgemeinbildenden (berufsvorbereitenden) Schulen größere [illegible]. Schüler, die in der berufsvorbereitenden oder technischen Abteilung beginnen (sowie das Unternehmen ihrer Fähigkeit oder aus Angst der Eltern vor dem Wagnis Bildung), können von der Schulleitung leicht in eine anspruchsvollere Abteilung umdisponiert werden. Schuldirektoren bestätigen, daß sie auf diese Weise schon eine Reihe von guten Schülern hätten "retten" können. Umgekehrt können weniger gute Schüler, die in einer zu schwierigen Abteilung begannen, in der Schule auf einer weniger schwierigen Abteilung verbleiben. Sie brauchen also nicht die Anstalt zu verlassen und keine Furcht zu hegen, ihr "Gesicht zu verlieren". Wesentliche Züge der Gesamtschule wie langes gemeinsames Unterrichtetwerden aller Schüler, Durchlässigkeit, Integration der herkömmlichen Zweige (Hauptschule, Mittelschule, Gymnasium) wie auch des berufsbildenden Schulwesens, sind also wenigstens teilweise im belgischen Schulwesen verwirklicht. [illegible] "integrierten und differenzierten Gesamtschulen" nennen [illegible] Bremerhavener Schulkombinaten. Kein Zahlenmaterial existiert über die Anzahl solcher kombinierter Schulen.

In der Bundesrepublik Deutschland - wie auch in Österreich und der Schweiz - dominiert das dreigliedrige vertikale System. Der deutsche pädagogische Strukturplan (Vgl. Graphik 9) kennzeichnet die Situation vor allem in den Flächenstaaten. Die Entscheidung, den Weg zur Universität - oder wenigstens ganz allgemein zu "höherer Bildung" zu betreten, muß in der Regel früh, nämlich mit Abschluß des vierten Volksschuljahres gefällt werden. Andere Entscheidungstermine bringen Zeitverlust mit sich. Die Einrichtung von Aufbaugymnasien, die vor allem in ländlichen Gegenden auch noch zu einem späteren Termin - nach dem 7. Schuljahr - den Übertritt zu weiterführender Bildung ermögli-

Graphik 9·

STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN SCHULWESENS




Quelle: L'éducation en Europe. Guide des systèmes scolaires. S. 255.

chen sollen, hat hier eine Verbesserung gebracht, ihre Anzahl ist jedoch noch viel zu gering, um den Bedarf zu decken. So konnte zum Beispiel das Aufbaugymnasium Wittlich/Eifel - das einzige dieser Art für Mädchen in der rheinland-pfälzischen Eifel - zum Schuljahresbeginn 1968 nur 1/4 der Bewerberinnen, das Aufbaugymnasium für Jungen zu Daun nur die Hälfte der Bewerber aufnehmen. Desgleichen ist die Möglichkeit, von einer Realschule zum Gymnasium überzugehen wegen der betont philologischen Ausrichtung des letzteren vielerorts trotz der mit Wirkung vom 1.8.1967 eingerichteten gemeinsamen Eingangsstufe für Gymnasium und Realschule beschränkt. Diese "Förderstufe" ist eigentlich nur ein Ansatz zu einer verlängerten Primarschule, die ja in fast allen westeuropäischen Ländern sechs Schuljahre umfaßt. Mit dem belgischen Beobachtungszyklus, der erst an das 6.Schuljahr anschließt, läßt sie sich nicht vergleichen, sondern sie entspricht den "classes préparatoires", nur daß in diesen letzteren ebenfalls die Hauptschüler miteinbegriffen sind. Durch diese Reform gelangen in Deutschland nach wie vor nur wenige Schüler in eine Beobachtungssituation im Rahmen des Sekundarschulwesens, während in Belgien nur die in der Volksschuloberstufe Verbleibenden nicht in den Genuß der Chancen des Beobachtungszyklus kommen. Die große Masse der Kinder aus den den weiterführenden Schulen fernstehenden Grundschichtfamilien besitzt folglich nur eine geringe Chance "entdeckt" zu werden, nämlich jene, die ihnen der Volksschullehrer gibt.

Auf den Weg über die Berufsfachschulen - Höheren Fachschulen und Akademien, der hier nicht ausführlich behandelt werden kann, eröffnet sich deutschen Schülern ein zweiter, allerdings dornenvoller und langwieriger Weg zur Fakultätsreife.Die Zweiteilung in eine Minderheit der zu "höheren" und mittleren Schulen übergehenden und eine Mehrheit der übrigen Schüler kennzeichnet heute noch grundlegend die deutsche Schulsituation. Pläne, die neubenannte "Hauptschule" zu einer leistungsfähigen, weiterführenden Schule umzugestalten, scheinen zu isoliert von einer Gesamtschulreform geschmiedet zu werden und beschwören die Gefahr herauf, eine neue Konkurrenzschule zu den herkömmlichen Arten aufzubauen.

163 Abwägung der einzelnen Faktoren

Folgende trennende Merkmale zwischen dem deutschen und dem belgischen Schulwesen lassen sich abschließend aufreihen und in ihrer Bedeutung abwägen:

A) In belgischen Untersuchungsgebiet schafft ein pluralistisches System Distanz zwischen den Schulträgern Staat und Kirche. In deutschen Gebiet spielt die Frage der Schulträgerschaft keine große Rolle.

B) 1. Die in Belgien angestrebte Liquidierung der Volksschuloberstufe (7. und 8. Schuljahr) legt den Übergang auf eine weiterführende Schule nahe. In Deutland wird durch den Ausbau der Volksschule zur Hauptschule (mit 9. und evtl. 10. Schuljahr) die Konkurrenz zu den herkömmlichen weiterführenden Schulen akzentuiert.

2. Fehlender Volksschulbezirkszwang ermöglicht in Belgien Eintritt und Verbleib in zentralen, gesamtschulartigen Systemen und verhindert den Rückfall des leistungsschwachen Schülers in die dörfliche Herkunftsschule. In Deutschland besteht diese Gefahr nach wie vor.

3. Das Entscheidungsalter für eine bestimmte Schulart ist in Belgien (mit 12 Jahren) in der Regel höher als in Deutschland (mit 10, in Ausnahmefällen mit 12 Jahren).

4. Außerdem erlaubt ein Beobachtungszyklus (12 - 15 Jahre), wenn auch zunächst nur an wenigen Orten, den jungen Belgiern eine Korrektur ihrer Entscheidung. Demgegenüber bietet die neuerdings in Deutschland eingeführte gemeinsame Eingangsstufe für Realschule und Gymnasium (Förderstufe für die 10 - 12-jährigen) nur verhältnismäßig wenigen Schülern Adaptation.

5. Insgesamt führt der belgische Weg rascher zu einem Erfolg als der deutsche. Einschulungstermin in Belgien: 1.9. für alle, die im laufenden Jahr ihr 6. Lebensjahr vollenden, "Mittlere Reife" nach 9, Abitur nach 12 Jahren; in der Bundesrepublik: Einschulung im Sommer für alle Kinder, die am Stichtag 6 Jahre alt sind (Ausnahmen sind möglich), Mittlere

Reife nach 10, Abitur nach 13 Jahren.

6. Die Existenz von technischen und berufsvorbereitenden Vollzeitschulen, die Schüler schon früh (nach dem 6.Volksschuljahr) aufnehmen, deren (vor allem in Kleinstädten und ländlichen Gegenden anzutreffende) Kombination mit Zweigen herkömmlicher Art und die schwindende Bedeutung der Lehrlingsausbildung bei einem Gewerbemeister geben [illegible] Möglichkeit einer umfassenderen Verschulung als der Bundesrepublik.
7. In gesamtschulartigen belgischen System ist von jeden Schulzweig der Übergang auf einen höherführenden Zweig bis zu Einrichtungen auf den "dritten Niveau" möglich. Einzige Sackgasse bildet die Volksschuloberstufe, in der nur noch sehr wenige Schüler verbleiben.

C) 1. Nachmittagsunterricht in Tagesheimschulen ist in Belgien die Regel, in Deutschland nicht üblich.

2. Zahlreiche regionale Wocheninternate schaffen in weniger erschlossenen Landstrichen Unterkunftsmöglichkeiten und verhindern dennoch familiäre Entfremdung des Schülers (Allein in katholischen Internaten: 100 000 Schüler). [illegible] gegenüber ist die regionale bildungsfördernde Funktion deutscher Internate schwach.

Die Frage stellt sich natürlich, welchem der drei Faktoren A, B und C die größte Bedeutung zukommt. Sicherlich ist es unmöglich, ihre Bedeutung zu quantifizieren; eher scheint es möglich zu sein, per exclusionem den Primat eines von ihnen festzustellen. Angenommen, das belgische Schulwesen würde verstaatlicht oder ganz in private Hände gegeben? Für den Zugang der Schüler hätte eine solche Maßnahme, die die "Konkurrenzsituation" veränderte, heute wahrscheinlich keine tiefgreifenden Umwandlungen zur Folge. Umgekehrt dürfte eine Auflösung der kombinierten technischen und allgemeinbildenden Schulen schwerwiegende Folgen für die Schüler haben. Es käme sicherlich zu mancherlei Fehlleitungen, die zur Zeit vermieden werden. Damit soll nicht behauptet werden, die Konkurrenz zwischen den Schulträgern habe keinen Effekt gehabt, Er scheint punktuell gewesen zu sein, die Wirkung der Struktur der Schulen permanent. Wie stark er wirklich ist, kann erst durch eine genauere Analyse deutlich werden. Die Tagesheimschule ihrerseits scheint die Funktion eines Verstärkers zu haben. Ohne sie käme

es sicherlich zu allerlei Unzuträglichkeiten, auf der anderen Seite könnte sie hingegen ohne die gesamtschulartige Struktur Fehlentscheidungen nicht verhindern. Mit dem Schema: Auslöser (Konkurrenz) - Verstärker (Tagesheimschule) - neue Struktur (Gesamtschulartiges System) scheint das Verhältnis der einzelnen Faktoren zueinander am besten formuliert zu sein.

# 2 SCHULSYSTEME IM LÄNDLICHEN RAUM: FORSCHUNGSGEGENSTAND UND -METHODEN

## 21 Überblick

In folgenden zweiten Teil dieser Arbeit werden Forschungsgegenstand und - methoden behandelt. Die Hypothese, daß vielfältige organisatorische Möglichkeiten in der Schule vermehrte Bildungschancen für Angehörige der Grundschicht schaffen, wird am Beispiel zweier verschieden strukturierter Schulsysteme im ländlichen Raum zu verifizieren versucht. Da sich auf den Gebiet der Bundesrepublik Deutschland (noch) kein geeignetes Vergleichsgebiet befindet, wurde die belgische und deutsche Eifel als Forschungsgegenstand gewählt. In zwei benachbarten Grenzkreisen und -gemeinden wurden mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Methoden (teilnehmende Beobachtung, Interview, Auswertung einschlägiger Statistiken u.a.) die Funktionen eines gesamtschulartigen, konkurrentiellen Schulsystems (mit Ganztagsunterricht) mit einen vertikalen, quasimonopolistischen System (mit Vormittagsunterricht) verglichen. Zuvor waren Kreise und Modellgemeinden auf ihre Vergleichbarkeit hin überprüft worden.

## 22 Hypothese, Ansatz und Forschungsmethoden

### 221 Hypothese

Es ist sinnlos die GS oder das VS als ideal anzupreisen, ohne nach dem Kontext zu fragen, in den ein bestimmtes Schulsystem entstehen soll. So schreibt Horst Magdeburg:

"Offen bleibt vorerst die Frage, ob Gesamtschulen - vor allem integrierte Gesamtschulen - nicht nur in Berlin und anderen Stadtstaaten, sondern auch in den Flächenländern der Bundesrepublik als Modell für die Schule von morgen angesehen werden können."[1)]

Man könnte sich denken, daß am Ende der Schulreformversuche eine Struktur neuentsteht, auf die weder der Name GS noch VS zutrifft. Doch ist es nicht möglich, alle für oder gegen das eine oder andere System vorgebrachten Argumente auf ihre Stichhaltigkeit hin zu überprüfen. Es sei daran erinnert, daß diese Arbeit sich auf die Schulstruktur und ihre Bildungschancen beschränkt, wie sie im ländlichen Raum angängig sind.
Hier scheint nun tatsächlich eine differenzierte Schulstruktur, wie die GS sie anbietet, weitaus größere Bildungschancen zu vermitteln als ein VS. Vermehrt werden können die Chancen durch die Errichtung von Tagesschulen, doch denkt man das eine ohne das andere, wird klar, wem die primäre Bedeutung zukommt. Tagesschulen allein, ohne eine flexible und durchlässige Struktur, können das Problem des vorzeitigen Abgangs[2)] und damit auch die Angst vor der "Wagnis Bildung"[3)] nicht lösen. Wo sie zusammen mit einer differenzierten Schulstruktur eingerichtet werden, bieten sie dieser dagegen eine wertvolle Stütze. Ebenso scheint es sich mit dem Faktor "Konkurrenz" zu verhalten. Schulen, die miteinander um Schüler werbend konkurrieren, können auf die Dauer nur erfolgreich sein, wenn sie in der Lage sind, möglichst viele Schüler verschiedenster

---

1) Magdeburg,H.: Gesamtschule - Modell für die Schule von morgen? Weinheim und Berlin 1967. S.59.
2) Vgl. Peisert, H. und Dahrendorf,R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Offenburg/Baden 1968.
3) Vgl. Hitpass,J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Ratingen 1965.

Begabungsgrade auszubilden. Das setzt ein differenziertes Schulsystem voraus, in dem die einzelnen Branchen gut miteinander integriert sind. Die organisatorischen Möglichkeiten (F.Kaufmann) sind also entscheidend für die Vereinbarkeit von verhaltungsmäßigem und pädagogischem Handeln und somit für die Bildungschancen. Unterbringung und Trägerschaft sind wichtige Zweitfaktoren.

Die einschlägigen Statistiken scheinen tatsächlich darauf hinzuweisen, daß das gesamtschulartige, konkurrentielle belgische Schulwesen effizienter ist als das deutsche.

Nach einer Vorausschätzung der OECD wird Belgien im Jahre 1970 15 % aller Jahrgangsgenossen zum Abitur führen, die Bundesrepublik hingegen nur 8%.[1] Raymond Poignant zufolge saßen im Schuljahr 1962/63 noch 73,5 v.H. der 13-jährigen Deutschen in der Volksschule, jedoch nur 22,7 v.H. der gleichaltrigen Belgier. 26,5 v.H. deutsche Schüler besuchten in diesem Alter eine weiterführende Schule, darunter allein 14,5 v.H. einen Typ in Kurzform (Mittelschule).In Belgien lautete die nämliche Zahl: 40,5 v.H. Mittelschulen, die zu Sackgassen werden können, sind dort unbekannt.35,2 v.H. Belgier gingen zu einer technischen oder berufsvorbereitenden Schule.[2]

Der Verschulungsgrad erhöhte sich in beiden Ländern zwischen 1952/53 und 1960/61, beträchtlicher jedoch in Belgien als in der Bundesrepublik. Hierzulande stieg er für 15-jährige von 34,5 v.H. auf 43,9 v.H.; für 17-jährige von 12,6 v.H. auf 16,4 v.H. Im belgischen Nachbarland wuchs er für 17-jährige von 25,9 v.H. auf 39,0 v.H.[3] Die deutsche Wachstumsquote für 17-jährige betrug somit + 30 v.H.,die belgische sogar + 51 v.H. Diese Zahlen sprechen zugunsten einer größeren Verschulung in Belgien. Das Verhältnis der Zugänge zu weiterführenden Schulen, der Verschulungsgrade auf vergleichbaren Altersstufen und der Abiturienten in beiden Ländern beträgt ca. 2 : 1, in Einzelfällen ist es bedeutend krasser. Auch der Vergleich der sozialen Herkunft

---

1) Vgl.Dahrendorf,R.: Bildung ist Bürgerrecht. S.41. Nach neueren Schätzungen der Kultusministerkonferenz sollen es ca. 9 % sein (Mündliche Information).
2) Vgl.Poignant,R.: A.a.O. Tableau Nr.16. S.76.
3) Ebd. Tableau Nr.1. S. 28

der Studenten weist auf eine größere Effizienz des differenzierten belgischen Schulwesens.
An den belgischen Universitäten betrug der Anteil der Arbeiterkinder im Jahre 1963 mit 12.3 v.H. mehr als doppelt soviel wie der deutsche (5.9 v.H.) (Vgl.Tabelle 3). Er stieg bis 1967 auf 13.5 v.H.[1] Demgegenüber ging der Anteil der Bauernkinder von 5.2 auf 5.1 v.H. im gleichen Zeitraum leicht zurück.[2] Die Chancen belgischer Grundschichtkinder, zum Hochschulstudium zu kommen, sind somit mehr als doppelt so hoch wie die deutscher. Die von der OECD für 197o geschätzte Verhältniszahl 2 : 1 (belgische : deutsche Abiturienten) findet also eine Parallele in Verhältnis der Anteil. der Arbeiterkinder beider Länder zueinander.
Aus diesem Strukturvergleich kann die Folgerung gezogen werden, daß differenzierte Schulsysteme Bildungschancen erhöhen.
Die Hypothese 'Je differenzierter die Schulstruktur, desto größer die Bildungschancen' soll im Folgenden im ländlichen Raum getestet werden.

## 222 Ansatz

Aus der Fülle der Argumente für und wider die GS bzw. das VS (mit bzw. ohne Tagesschule und/oder freier Trägerschaft) war die Frage der Ungleichheit der Bildungschancen herausgegriffen worden. Nach Lohmann "zementiert" der vertikale Schulaufbau einen "unbefriedigenden Gesellschaftszustand" und "lebt" von "einem nur teilweise bestehenden Aufstiegsstreben"[3] der Grundschicht. Die GS hingegen reduziert die soziale Auslese beim Übergang zu

---

1) Conseil National de la Politique Scientifique (Hrsg.): Eine titellose Broschüre, die auf 3 Seiten und mit 3o Tabellen Angaben über die Zusammensetzung der belgischen Studentenschaft macht. Brüssel 1968. Vgl.ferner: Verslag over de expansie en aanpassing van het hoger onderwijs op universitair niveau. Brüssel 1964.S.65 ff.
2) Conseil National ...: A.a.O.
3) Lohmann,J.: Gesamtschule, Schule der Zukunft.S.16.

Tabelle 3

Der Anteil der Studenten aus Arbeiterfamilien (in Prozenten) in einigen europäischen Ländern, 1962/63

| Bundesrepublik Deutschland | Schweiz | Frankreich | | Schweden | Belgien | | England |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1962/63 | 1962/63 | 1961 | 1963 | 1962/63 | 1963 | 1967 | 1962/63 |
| 5.9 | 5.5 | 6.9 | 9.4 | 14.3 | 12.3 | 13.5 | 25.0 |

Quellen: Schneider, W.: A.a.O. S.18
Die Angaben für Belgien entstammen der vom Conseil National de la Politique Scientifique herausgegebenen titellosen Broschüre. Vgl. Anm.1. S.90.

den weiterführenden Schulen. Ist "das große Übel" des vertikalen Baus das labile Selbstgefühl der Unterschichteltern höheren Schulen gegenüber, so wird die Relation Unterschichteltern - weiterführende Schulen in Gesamtschulsystem stabilisiert. Folgende "schichtspezifischen Elterneinflüsse" wirken sich besonders im VS fatal auf die Bildung von Kindern aus der Grundschicht aus:

- fehlende Information (Roeder, Padzierny und Wolf),[1)]
- mangelndes Selbstvertrauen und Unterschätzung der Leistungsfähigkeit (Hitpass),[2)]
- geringes pädagogisches Selbstbewußtsein (Kob),[3)]
- mangelnder Bildungsmut und niedriges Anspruchsniveau (Kob[4)], Kreutz[5)])
- unzulängliche elterliche Lernhilfen (Kreutz[6)], Rosenmayr[7)])
- weite Kulturdistanzen zwischen Elternhäusern und Schulen, vor allen durch die Sprache (Bernstein[8)]).

---

1) Vgl. Roeder, P.; Padzierny, A. und W. Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1965. Sie stellen folgende Hypothesen auf: Die Elternentscheidung ist allgemein positiv in den oberen und Mittelschichten für einen Übergang zur weiterführenden Schule, in der unteren Mittelschicht nur, wenn Aussicht auf Erfolg besteht, was weitgehend von Rat des Volksschullehrers abhängt. In der unteren Schicht spielen ökonomische Gründe immer noch eine große Rolle. Doch fehlt es vor allem an Information über die Aufstiegsmöglichkeiten. Man hat Angst vor Isolation, Furcht, die Distanz zu höheren Schichten zu überspringen und dem Herkunftsmilieu entfremdet zu werden. Ferner: Gebauer, E. und Loehrke, T.: Untersuchung Motive für die Wahl weiterführender Schulen. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung. Nr. 26/27, April 1964. Der Ansicht, das Informationssystem versage, sind auch Hess, F.; Schneider, W. und F. Latscha: a.a.O. sowie Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht.

2) Gebauer, E. und Loehrke, T.: Gründe für oder gegen die Wahl [illegible] in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Frankfurt a.M. 1965. Die Autoren untersuchten Bildungshintergrund und -vorstellungen von 230 Eltern aus unteren Schichten, da nach ihrer Ansicht der Lernakt eine Resultante aus vier Faktoren darstellt (Anspruch der Schule, Begabung des Schülers, Wille des Schülers und Anspruch der Eltern und deren Umwelt), wobei der vierte bislang angeblich zu wenig Berücksichtigung fand. Sie kamen zu dem Ergebnis, daß die Entscheidung für oder gegen die weiterführende Schule beeinflußt wird von den Vorstellungen über zeitliche und finanzielle Opfer, vom Grad der Informiertheit über das Schulwesen und vom Bildungshintergrund und -milieu der Eltern. Danach wäre die Wahl einer höheren Schule für Grundschichteltern so etwas wie die Wahl eines völlig neuen soziokulturellen Milieus. Das

Andere Hemmnisse, von denen man natürlich noch nicht weiß, wie sie sich in GS auswirken werden, sind:

---

Kind müßte von einer Subkultur I zu einer anderen Subkultur II überwechseln. Für diese Aufgabe seien weder Eltern noch Kinder [illegible] Aufklärung seitens [illegible] Hilfestellung bei dieser schwier[illegible] Kiumass,J.: A.a.O. Er befragte [illegible] Grundschichteltern, die ihre begabten Kinder zu [illegible] Schulen schickten bzw. dies unterließen, nach ihren Gründen und kam zu dem Ergebnis: "[illegible] der Gruppe, die ihren begabten Kindern eine gehobere Bildung nicht ermöglichten, ist zwar eine latente Bildungswilligkeit vorhanden, die aber aus "Furcht vor dem Wagnis Bildung" in deren Umfeld mangelndes Selbstvertrauen und Unterschätzung der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder gehören - keine motivierende Kraft erlangen kann." Ebd. S.73/74.

3) Kob,J.: Erziehung [illegible] und Schule. Stuttgart 1963. Seine Untersuchung in Hamburger Volksschulen brachte zutage, "daß heute auch bei den Arbeitern in breitem Maße faktisch ein allgemeiner 'Drang' zu einer weiterführenden Schulbildung besteht, der sich bei Ihnen nur überwiegend negativ, nämlich in Form einer allgemeinen Unsicherheit in den Entscheidungen über das Schulziel zeigt." Ebd. S.5[illegible]

4) "dieser Drang ... äußert sich bei der Arbeiterschaft weniger in Form selbstbewußt gestellter Sozialansprüche auf höhere Bildung, sondern vielmehr in einer gewissermaßen hoffnungsvollen Zurückhaltung und Unentschiedenheit." Ebd. S.57.

5) Vgl.Kreutz,H.: Der Einfluß von Eltern und Peers. Unveröffentl.Manuskript. Wien 1966. Ferner: Haller,A. und Sewell,[illegible] and Level of Educational and Occupational [illegible] American Journal of Sociology Jg.62 (1957). S.4o5 - 411. Ihnen zufolge ist "educational aspiration ... associated with residential background and is not to be explained by intelligence". Ebd.S.4o5.

6) Kreutz,H.: A.a.O. S.22. bringt empirische Ergebnisse zu diesem [illegible] Neidhardt,F.: A.a.O. S.21. Ferner: [illegible] Bildungsweg und [illegible] und König,R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. KZfSS. Sonderheft 5 (1961). [illegible]

7) Bernstein,B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. KZfSS. Sonderheft 4 (196o). S.52 - 79.

- geringe Zukunftsbezogenheit ("deferred gratification pattern"),
- ökonomische Faktoren, die vor allem immer noch in kinderreichen Familien eine große Rolle spielen (Emnid-Untersuchung[1]).

Neben den bekannten sozialgeographischen Hindernissen halten also die genannten Faktoren Grundschichteltern davon ab, ihre Kinder im selben Umfang wie Mittel- und Oberschichteltern zu weiterführender Bildung zu verhelfen.
Ist die These, daß vielfältige organisatorische Möglichkeiten die Bildungschancen erhöhen, richtig, müßten Grundschichteltern, die Gelegenheit haben, ihre Kinder in eine GS zu entsenden, pädagogisch selbstbewußter werden. Sie müßten sich besser informiert zeigen über weiterführende Schulen, ihr Bildungsmut müßte größer sein. Die Tatsachen, daß sie ihren Kindern nicht die gleichen Lernhilfen wie andere Schichten vermitteln können, daß sie eine der Schule nicht adäquate Sprache sprechen u.a., müßten an Gewicht verlieren.
Wenn tatsächlich systembedingter, nach Sozialschichten unterschiedlich ausgeprägter Bildungsmut und Aufstiegswille sowie ungleiche Informiertheit Ursache der Ungleichheit der Bildungschancen sind, müßten in Regionen mit G[illegible] Bildungs[illegible] und -mut stärker sein als in Regionen mit herkömmlichen vertikalen Systemen, vorausgesetzt, daß andere nichtschulische Faktoren egalisiert sind. Da die Hypothese auf ländliche Regionen beschränkt bleiben soll, müssen folglich zwei ländliche Vergleichsgebiete ausgewählt werden, die ihre Kinder je zu einer (oder mehreren) GS (mit oder ohne Tagesschule, in freier oder öffentlicher Trägerschaft) und zu einem VS entsenden. Dazu müssen folgende Faktoren genau umrissen werden:

- die anzuwendenden Begriffe wie Sozialschicht, Informiertheit, Bildungswille, Bildungsmut, ländliche Regionen, Bildungschancen,
- die bei der Auswahl der Regionen leitenden Kriterien,
- die Forschungsmethoden.

---

1) Rosenmayr, L.; [illegible] und H. [illegible]: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. München 1966. [illegible] a.a.O. Emnid-Untersuchung: Jugend, Bildung und Freizeit. Hrsg. von Jugendwerk der Deutschen Shell. 1966. (nicht [illegible]) Erwähnt bei Neidhardt, F.: a.a.O. S.18,

223 Begriffsbestimmungen

Formuliert man die in Abschn.16 erarbeitete Hypothese folgendermaßen:
"In differenzierten Schulsystemen, wie die GS sie bietet, werden, im Gegensatz zum VS, die Beziehungen ländlicher Grundschichtfamilien zu den weiterführenden Schulen stabilisiert, sodaß die Bildungschancen ihrer Kinder steigen", sind folgende Begriffe näher zu definieren:

Differenzierte Schulsysteme, GS, VS,
ländliche Grundschichtfamilien,
weiterführende Schulen,
stabile Beziehungen,
Bildungschancen.

Die einzelnen Schulsysteme wurden bereits in Teil 1 dieser Arbeit behandelt. Wie sie sich auf lokaler Ebene darstellen, wird später behandelt werden.
Ländliche Grundschichtfamilien. Hierunter sollen auf dem Lande ansässige Familien verstanden werden, in denen die Eltern keine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten haben und nicht durch Besitz aufgestiegen sind. Arbeiter, Bauern, kleine Handwerker und Geschäftsleute und Mischformen dieser Berufe untereinander wie Zu- und Nebenerwerbslandwirte sind damit gemeint. Trotz des schwindenden Unterschiedes zwischen Stadt und Land gibt es noch zahlreiche Gemeinden, die ihren vorwiegend bäuerlichen Charakter bewahrt haben. An sie wird in erster Linie gedacht. Abswahlkriterien sind also Wohnort, Bildung, Besitz und Beruf.
Stabile Beziehungen: Damit es zu einer dauerhaften Beziehung zwischen Familie und weiterführender Schule kommen kann (vorausgesetzt, daß der Übergang zu ihr Ergebnis freier Elternentscheidung ist), müssen von seiten der Familie folgende drei Bedingungen erfüllt sein:

- die Familie muß über ein Minimum an Informationen verfügen,
- willens sein, ein oder mehrere Kinder zu einer weiterführenden Schule zu entsenden
- und eine gewisse Sicherheit haben, daß diese dort erfolgreich abschneiden.

Informiertheit, Willigkeit und Sicherheit müssen also ein bestimmtesQuantum erreichen, damit eine Familie Beziehungen zu einer solchen Schule anknüpft und weiterhin unterhält. Sicherheit und Willigkeit bedingen natürlich einander. Sie sind abhängig von den Chancen, die ein Schüler im jeweiligen System hat. Die beiden Begriffe sind hier lediglich Aspekte, unter denen die Stabilität der Beziehungen geprüft wird. Folgendermaßen seien diese drei Variablen operationalisiert:
Informiertheit:[1] Als informiert gilt, wer ganzheitliche, richtige Vorstellungen über weiterführende Schulen entwickeln kann, z.B.: "An einer Realschule lernt man 6 Jahre und macht dann die mittlere Reife, an Gymnasium lernt man 9 Jahre bis zum Abitur." Vage informiert ist, wer wohl einzelne Angaben machen kann, die jedoch nur von allgemeiner Art sind, wer also z.B. eine Schule und ihren Standort nennen kann, aber über Klassenn Abteilungen, Schulziel und -dauer usw. nichts zu sagen weiß. Uniformiert ist,wer entweder keine, nur falsche Angaben macht oder bloße Floskeln anführt.
Willigkeit: Bildungswillig werden „Eltern genannt, die bereit sind, alle Kinder zu einer weiterführenden Schule zu schicken und zwar mit Absicht nur diese, um die Vergleichbarkeit der Daten so groß wie möglich zu halten. Beschränkt bildungswillig heißt, wer Einschränkungen macht z.B. "Einer muß zuhause bleiben", "Mädchen brauchen nicht zu studieren". Unwillig ist, wer grundsätzlich nichts von weiterführenden Schulen hält und z.B. sagt: "Kinder sollen schaffen und Geld verdienen."
Sicherheit: Als sicher gilt, wer glaubt, daß alle seine Kinder an einer weiterführenden Schule Erfolg haben werden oder bei wem dies bereits eingetreten ist. ("Erfolg" soll hier das Erreichen der mittleren Reife oder eines vergleichbaren Abschlusses bedeuten). Unsicher im Sinne von"zaudernd", "weniger sicher" ist, wer aufgrund bestimmter Schwierigkeiten (die noch weiter differenziert werden sollen)Zweifel an solchen hegt. (Auch hier ist die erste Kategorie wieder eng umgrenzt, um die Vergleichbarkeit zu maximalisieren). Resigniert oder ahnungslos werden Personen genannt, die durch eigene oder fremde Enttäuschungen oder aus nicht weiter motivierter Furcht oder einfach wegen unüberwindlich erscheinender Schwierigkeiten nicht glauben, daß auch nur

1) Vgl. Gebauer,E. und Loehrke,T.: a.a.O. S.25.

eins ihrer Kinder an einer weiterführenden Schule (hätte) Erfolg haben (können)könnte. Hinzu kommen jene, die nie einen solchen Übergang zu reflektieren gewagt haben. Stabilisierung der Beziehungen bedeutet also Wahrnehmung und Ausnutzung der Bildungschancen. Letztere sollen gemessen werden an "Verschulungsgrad" d.h. an Anteil der Schüler eines Jahrgangs, die zu einer weiterführenden Schule übergehen und an deren Erfolg.

## 22. Kriterien für die Auswahl der ländlichen Regionen

Bei der Auswahl der zu vergleichenden ländlichen Regionen gaben folgende Kriterien den Ausschlag:

- die Population mußte definitionsgemäß der "ländlichen Grundschicht" zuzurechnen sein,
- in einer Region mußte ein VS, in der anderen die GS bestehen,
- die schulischen Strukturen, d.h. die "soziale Lage", mußte in beiden Gebieten gleich oder annähernd gleich sein,
- in beiden Regionen hatte der freie Elternentscheid gewährleistet zu sein.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es derzeit zwar schon einige Gesamtschulen, jedoch noch keine Regionen, die eindeutig auf diese neuen Schulen ausgerichtet sind. Der Besuch der GS ist freiwillig; es gibt keinen Schulbezirkszwang, da der Typ der GS sich ja noch im Experimentierstadium befindet. Empirische Untersuchungen zwischen Schulen der Bundesrepublik und der DDR sind z.Zt. aus politischen Gründen nicht durchzuführen. Da die Schulstrukturen sich diesseits und jenseits der Grenzen zu den kulturell verwandten Nachbarstaaten (Österreich und Schweiz) weitgehend ähneln, wie Hess, Schneider, Latscha[1] feststellen, ergibt sich auch hier kaum die Möglichkeit eines internationalen Vergleichs?)[2] Eine geradezu ideale Vergleichsbasis bietet sich jedoch an der Grenze zum belgischen Nachbarland an, die - vielleicht - nur noch an der deutsch-dänischen Grenze zu finden ist.
Die vier Bedingungen, die an einen Vergleich zu stellen sind,

1) Hess, F.; Schneider, W. und F. Latscha: A.a.O.
2) Untersuchungen im pädagogischen Raum auf internationaler

werden an der deutschen Westgrenze weitgehend erfüllt, wie im weiteren Verlauf der Arbeit gezeigt werden kann. Hier hat die Grenzziehung von 1920 (nach dem Versailler Vertrag) ein homogenes Gebiet zerrissen, das auf beiden Seiten der Grenze heute noch "Eifel" genannt wird. Besonders der südliche Teil der damals vom Deutschen Reich abgetrennten Kreise Eupen - Malmedy bildet mit dem bei Deutschland verbliebenen Kreis Prüm eine kulturelle Einheit. Auf beiden Seiten der Grenze wohnt eine Bevölkerung, die sich in Sprache, Konfession, Art des Erwerbs, Größe des Besitzes, Bildung und bäuerlich geprägter Lebensform kaum voneinander unterscheidet. Auf deutscher Seite herrschen vertikale Schulstrukturen vor, auf belgischer gesamtschulartige. In beiden Ländern ist der Elternentscheid in der Wahl weiterführender Schulen gewährleistet.

Ein noch schärferer Vergleich wird möglich, wenn man aus den betreffenden Kreisen mehrere aneinandergrenzende Gemeinden genauer ins Auge faßt, was sich zudem aus forschungsökonomischen Gründen anbot.

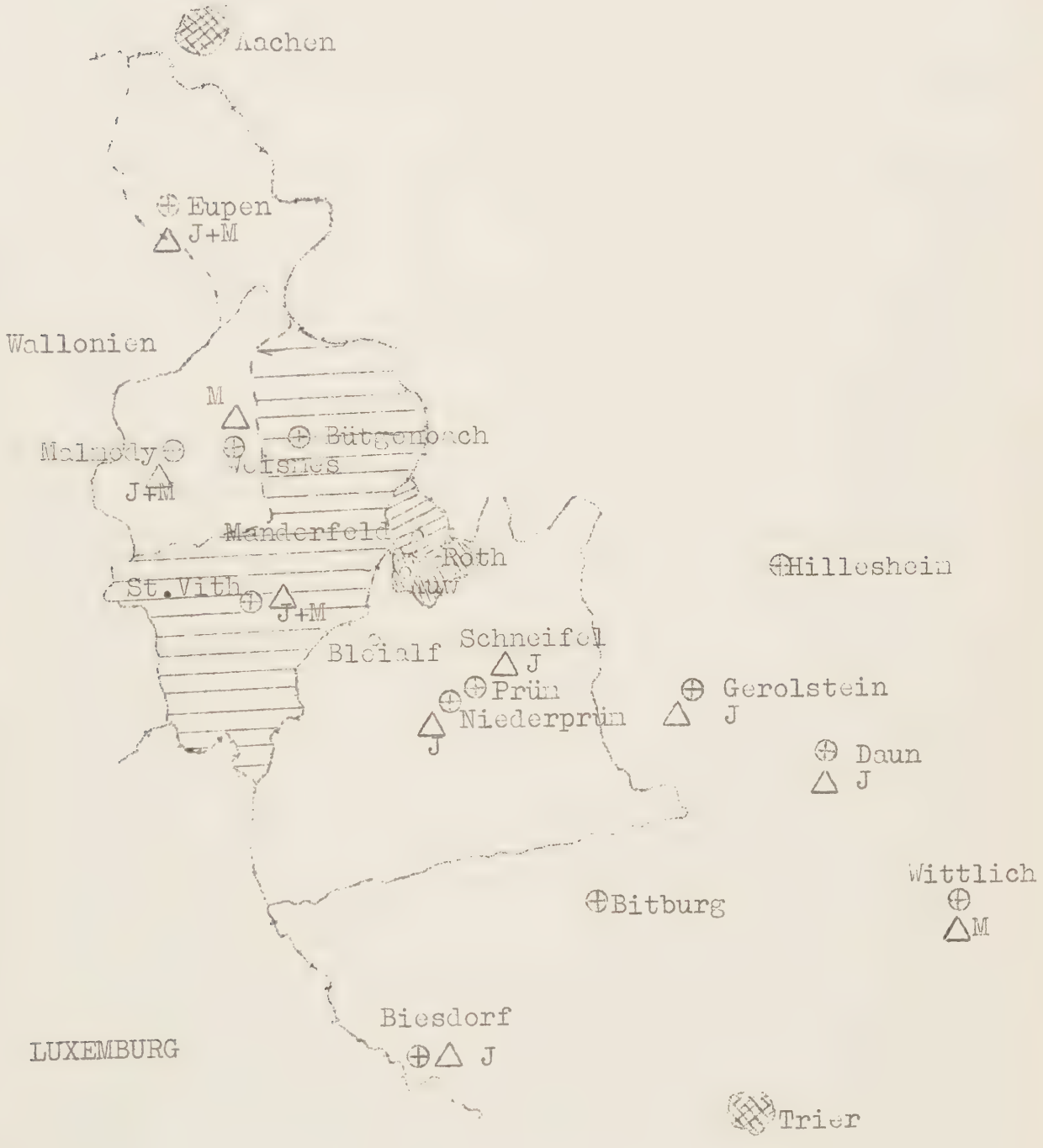
Es wurde aus dem Kreise Prüm die Pfarrei Auw - Roth mit den Gemeinden Auw, Kobscheid, Laudesfeld, Roth, Schlausenbach und Wischeid, aus dem Kreise Malmedy die Pfarrei Manderfeld, die zugleich eine Zivilgemeinde bildet, ausgewählt (Vgl.Karte S. 99 !). Beide Regionen grenzen aneinander. Sie sollten miteinander verglichen werden, die Ergebnisse des Vergleichs durch Daten auf Kreis- (bzw. in Belgien Kantons- ) Ebene überprüft werden.

---

Ebene sind derzeit noch selten. Einen Grundstein zur vergleichenden Erziehungswissenschaft legte Mallison,V.: An introduction to the study of comparative education, London 1960. Regelmäßig informieren über einschlägige Forschungen die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung zu Frankfurt a.M. herausgegebenen Dokumentation zum in- und ausländischen Schulwesen. Weinheim (ab 1964).

Karte des belgisch-deutschen Untersuchungsraumes

Maßstab 1 : 615 000




Gebiet der hochdeutschsprachigen Minderheit Belgiens

Gebiet der Untersuchungsgemeinde Manderfeld

Gebiet der Untersuchungsgemeinde Auw-Roth

Bundesgrenze

Kreisgrenze

⊕ Schulstandort

△ Internat für Jungen (J) und/oder Mädchen (M)

225 Forschungsmethoden

2251 Quellen

Bei der Exploration der ländlichen Regionen wurden schriftliche und mündliche Quellen ausgeschöpft, weitere Ergebnisse durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewonnen.
Die wichtigsten schriftlichen Quellen waren die Ergebnisse der letzten Volkszählung, die Veröffentlichungen der Schulverwaltungen beider Länder, die Amtskarteien sowie Aufstellungen, die freundlicherweise von Einzelpersonen zur Verfügung gestellt wurden. Bei der Heranziehung der einschlägigen Statistiken ergaben sich nicht geringe Schwierigkeiten durch mangelnde Vergleichbarkeit der jeweiligen Daten diesseits und jenseits der Grenze. Zwar wollte ein glücklicher Zufall, daß in Deutschland sowohl als auch in Belgien im gleichen Jahr eine Volkszählung durchgeführt wurde (Volkszählung vom 6.6.1961[1] und Recensement de la Population du 31.12.1961[2]), doch waren die Fragestellungen und Kategorialisierungen jeweils sehr verschieden. Eine weitere Schwierigkeit brachte das "konkurrentielle" belgische Schulsystem mit sich, das Schulträger ihre eigenen statistischen Befunde wie Geschäftsgeheimnisse vor dem anderen hüten läßt. Hinderlich erwiesen sich ferner die in beiden Ländern völlig verschieden strukturierten Verwaltungen. In Belgien ist, wie in Deutschland, die kleinste Erhebungseinheit die Gemeinde. Jedoch haben die belgischen Gemeinden in der Regel bedeutend größere Dimensionen als die deutschen. So gab es z.B. im ehemaligen Kreis Malmedy 1961 keine Gemeinde unter 800 Einwohnern, der Kreis Prüm hatte dagegen im gleichen Jahr nur ein halbes Dutzend Gemeinden mit mehr als 800 Einwohnern. Die Auswertung der Ergebnisse der Volkszählung beschränkt sich

1) Volkszählung vom 6.6.1961 (Abkürzung: Volkszählung). Die Ergebnisse sind teilweise in Buchform veröffentlicht. Blätter mit unveröffentlichten Daten werden von den Statistischen Landesämtern Interessenten zur Verfügung gestellt.
2) Recensement de la Population du 31.12.1961 (Abkürzung: Rec.Pop.). Auch in Belgien sind die Ergebnisse teilweise in Buchform publiziert. Unveröffentlichte Daten müssen von Interessenten in den Kellern des Institut National de Statistique aus den "dossiers" der einzelnen Gemeinden zusammengestellt werden.

in Deutschland deswegen in der Regel auf die Kreisebene, in Belgien hingegen veröffentlicht man die Ergebnisse auf Gemeindeebene, jedoch keine Additionen auf kantonaler Ebene, da der Kanton, obzwar in seiner Dimension einem kleinen deutschen Kreis vergleichbar, keine Verwaltungs- sondern lediglich eine Gerichtseinheit ist. Die früheren deutschen Kreise Eupen-Malmedy wurden nach ihrer Angliederung an Belgien in drei Kantone (Eupen-Malmedy-St.Vith) aufgeteilt, einschlägige Ergebnisse werden jedoch - außer auf Gemeinde- - nur auf Bezirksebene (arrondissement) publiziert. Um die Verhältnisse im Kreis Prüm mit jenen im Kanton St.Vith vergleichen zu können, mußten die belgischen Ergebnisse aus den einzelnen "dossiers" der Gemeinden zusammengestellt und addiert werden, eine zeitraubende Arbeit. Hinderlich war ferner der Umstand, daß die Publikation der Ergebnisse der Volkszählung in Belgien bedeutend schleppender voranschreitet als in der Bundesrepublik.
Befragt wurden Fachleute aus Pädagogik, Wissenschaft und Verwaltung, die Rektoren und Direktoren der weiterführenden Schulen in den beiden Nachbarkreisen, die Leiter der Internate, Schulinspektoren und Schulräte, Pfarrer und Lehrer der Modellgemeinden, zuletzt 264 Grundschichtfamilien in den Vergleichsgemeinden, außerdem sog."privilegierte Zeugen", also Gewährspersonen.
Im einzelnen wurden 13 Direktoren und Internatsleiter interviewt (6 in Deutschland, 7 in Belgien), 16 Volksschullehrer (8 in Deutschland, 8 in Belgien). Letztere wurden zu einer Gruppendiskussion eingeladen, bei der Schulprobleme zur Sprache kamen. Keiner der Angesprochenen verweigerte ein Interview. Die Dauer der Gespräche war recht unterschiedlich, sie betrug 1/2 bis 2 Stunden.
Die Familien wurden folgendermaßen ausgewählt: Aus den Karteien der Amtsverwaltung Bleialf (zu der Auw-Roth gehört) und der Gemeinde Manderfeld wurden die Karten aller Familien assortiert, in denen Kinder lebten, die zwischen dem 1.1.1946 und dem 31.12.1959 geboren waren. Dabei gab den Ausschlag der Gedanke, nur Familien auszusondern, in der eine Entscheidung über einen evtl. Übergang zu einer weiterführenden Schule anstand bzw. noch reflektiert werden konnte. Über den schulischen Werdegang der zwischen

1942 (Stichtag 1.1.) und 1946 Geborenen wurden Gewährspersonen befragt. Die Zahl der aus den Karteien aussortierten Karten betrug 277. Von ihnen schieden 13 nach Überprüfung des Vaterberufes für eine Untersuchung ländlicher Grundschichten aus und zwar im belgischen Teil 12 Lehrer-, Förster- und Zöllnerfamilien, im deutschen 1 Försterfamilie. In Manderfeld lag der Anteil von Familien, die nicht der Grundschicht zuzurechnen waren höher, weil mehrere Zöllnerfamilien ansässig waren. Auw-Roth besaß ebenfalls mehrere Zollhäuser, die jedoch schon vor einigen Jahren von der Zollbehörde geräumt worden waren. Von den 264 Grundschichtfamilien wohnten 142 im deutschen, 122 im belgischen Untersuchungsgebiet. Vier von ihnen (3 deutsche, 1 belgische) verweigerten das Interview. Durch die Befragung wurden schließlich also 260 Familien mit zusammen 872 (nämlich 449 deutschen und 423 belgischen) Kindern erfaßt. Die nicht der Grundschicht zuzurechnenden 13 Familien hatten zusammen 24 Kinder (22 Belgier, 2 Deutsche). Mitenthalten in diesen Zahlen sind selbstverständlich auch die vor 1946 bzw. nach 1959 geborenen Kinder.
Wertvolle Einsichten wurden durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung[1] gewonnen. In zahlreichen Familien

1) Diese Methode war zuvor in einer Löwener Studentengruppe erprobt worden. Vgl. Kirfel,B.: Studenten in Löwen. Flamen. Deutschbelgier. Wallonen. Malmedy 1968. Man gebraucht sie vor allem gegenüber Gruppen, deren Erforschung durch direkte Methoden enge Grenzen gesetzt sind, z.B. kriminelle oder halbkriminelle Banden, Kinder- und Jugendgruppen, Gruppen, deren Mitglieder ganz oder teilweise Analphabeten sind, Stämme Primitiver, Gruppen, die Arkandisziplin üben (z.B. Zeugen Jehovas). Besonders erfolgreich angewandt wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung von Florence Kluckhohn (Vgl. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung. In: König,R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln und Berlin 1962. S.97-114) und William Whyte (vgl. Street Corner Society. Chicago 1943.). Eine genaue Anleitung zur Handhabung dieser Methode findet sich bei Sherif,M. und C.: Reference Groups. New York 1964. Weitere Literatur dazu in: König,R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962 S.133-135. Im vorliegenden Fall nahm der Verfasser während und nach der Interviewaktion in der Gemeinde Roth Wohnung, um durch zahlreiche Gespräche und Hausbesuche die in den Interviews gesammelten Daten besser deuten zu können. Dabei konnten z.B. in mehreren deutschen Familien Entscheidungsprozesse (die den Übergang eines Kindes zu einer weiterführenden Schule betrafen) mitverfolgt werden, die recht eindrucksvoll das labile Motivationsgefüge der Grundschichtfamilien dokumentierten.

konnte so der Entscheidungsprozeß 'Übergang vom Primar- zum Sekundarschulwesen' miterlebt werden. Die Daten der Interviews wurden durch den ständigen beobachtenden und teilnehmenden Kontakt besser verständlich als es aus der Distanz möglich gewesen wäre.

225 Interviews

Die Interviews mit den Direktoren, Internatsleitern und Lehrern wurden in offener Form vom Verfasser selbst gehalten. Die Gespräche dienten der Information über die entsprechenden Schulen und sollten ferner Anregungen geben für die Gesprächsgestaltung der Interviews mit den Familien. Sie wurden sämtlich auf Tonband aufgenommen und später schriftlich fixiert. Verschiedene Schulen stellten dem Interviewer schriftliche Unterlagen zur Verfügung.
Mit dem Kernstück der Untersuchung, der Befragung von 264 ausgewählten Familien, wurden mehrere Interviewer beauftragt. Bei ihrer Auswahl stand der Gedanke im Vordergrund, Personen zu gewinnen, die einerseits in der Lage waren, ein sachliches Gespräch über Bildungsfragen zu führen, andererseits leicht Kontakt zu den gewöhnlich schwer zugänglichen Eifelbewohnern zu finden. Der Schlüssel zu einem flüssigen Gespräch schien die Sprache zu sein. Im Untersuchungsgebiet wird fast ausschließlich unverfälschte Mundart gesprochen, ja die Westeifel gilt als beliebtes Untersuchungsobjekt für Sprachforscher. Die Gefahr einer Verfremdung oder doch einer Versperrung schien groß, sollten die Interviewer Hochdeutsch sprechen. Es schien aus diesem Grunde angebracht, die Interviews in der Sprache der Interviewten zu führen. So wurden schließlich Studenten ausgewählt, die aus der Umgebung der Modellgemeinden stammten. Der Erfolg sollte diesen Überlegungen recht geben. Die Verweigerungsquote von ca. 1,5 % blieb erstaunlich niedrig. Versuche mit einem präfixierten Fragebogen scheiterten am Mißtrauen der Befragten, die nach jedem Satz die Frage stellten: "Warum wollen Sie das denn wieder wissen?" Überraschend bereitete der Gebrauch von Kleintonbandgeräten weitaus geringere

Schwierigkeiten. Nach anfänglichem Sträuben in manchen Familien wurde das Gerät sehr schnell vergessen. Hinzu trat der Umstand, daß die Interviewer damit rechnen mußten, ihre Daten evtl. vor der Haustüre, im Stall, auf dem Feld oder anderenorts, wo ein Schreiben unmöglich war, zu sammeln. Es empfahl sich folglich, die Befrager ein Raster mit bestimmten Fragen auswendig lernen zu lassen, die im Verlauf des Interviews zu stellen waren. Der Eifelbewohner pflegt nicht, "mit der Türe ins Haus zu fallen". Er redet oft lange über nichtige Dinge, bevor er "zur Sache" kommt. Es mußten also auch die Interviewer u.U. über Wetter, Vieh und dgl. reden, bevor sie zu Bildungsfragen übergehen konnten.

2253 Interviewer - Leitfaden

Den Interviewern wurden Kärtchen ausgehändigt, auf denen folgende Angaben über die aufzusuchende Familie enthalten waren: Familienname, Vorname des Mannes, Mädchenname der Frau, Vorname der Frau, Wohnort, Straße, Hausnummer, Vornamen und Geburtsdaten der Kinder, Beruf des Vaters bzw. - falls verstorben - der Mutter.
Sie sollten sich einführen mit dem Hinweis auf den Forschungsleiter, zur Untersuchungszeit Pfarrvertreter in Roth, der eine wissenschaftliche Untersuchung über "Schulen" mache. Von ihm geschickt, bäten sie um einige Auskünfte. Je nach "Stimmung" der Angesprochenen fragten die Interviewer früher oder später nach dem schulischen Werdegang der einzelnen Kinder, die sie zum Erstaunen der Eltern mit Namen nennen konnten. Auf folgende Punkte sollten die Interviewer in dem Gespräch besonderes Augenmerk richten:

Informiertheit: Welche Vorstellungen hat (oder haben) der (oder die) Befragte(n)[1] von weiterführenden Schulen? Kann man diese präzise, vage, falsch oder nichtexistent nennen? Aus wel-

1) Wollte man allen Anforderungen methodischer Exaktheit folgen, hätte man natürlich in jeder Familie beide Elternteile interviewen müssen. Dies ist jedoch nur bei kleinen Stichproben möglich. Vgl. Elkin, F. und Westley, A.W.: Der

chen Äußerungen wird darauf geschlossen?
Zitate: .....

Willigkeit: Erklärte(n) der (oder die) Befragte(n) bereit (oder bereit gewesen) zu sein, alle Kinder zu einer weiterführenden Schule zu schicken? Oder wurden Einschränkungen gemacht? Welche?
Zitate: .....
Was sagte man zu dem Prüfsatz: "Mädchen brauchen nicht zu studieren. Wenn sie achtzehn, neunzehn Jahre alt sind, heiraten sie doch. Dann war alles umsonst"?
Zustimmend, ablehnend, einschränkend?

Sicherheit: Rechnete(n) sich der (oder die) Befragte(n) Chancen aus, daß alle ihre Kinder oder ein Teil von ihnen Erfolg an einer weiterführenden Schule haben würden? Oder war das bereits eingetreten? Aus welchen Äußerungen wird darauf geschlossen? Wodurch wurde die Sicherheit beeinträchtigt?
Zitate .....

Einfluß von Drittpersonen: Wurde(n) der (oder die) Befragte(n) durch "Dritte" beeinflußt? Verwandte, Freunde, Nachbarn? Hatten diese zustimmend oder ablehnend geraten?

Kontakt mit der Lehrperson: Hatte der (oder die) Befragte(n) mit der (Volksschul-) Lehrperson gesprochen? Wie, wo, unter welchen Umständen? War diese gekommen oder aufgesucht worden?

"Schulgeschichten" der Kinder: Der schulische Werdegang der Kinder soll kurz geschildert werden. In welcher Schule, Klasse, Abteilung befinden (oder befanden) sie sich? Welche Prüfungen haben sie abgelegt bzw. nicht bestanden? Wer gab die (evtl.) Initiative zum Besuch einer weiterführenden Schule?

Außerdem sollten folgende Angaben zur Familie und zur Interviewersituation gemacht werden:
Konfession der Eltern, Herkunft des Mannes und der Frau, landwirtschaftlicher Besitzstand (in ha), Datum und Dauer des Interviews, anwesende Personen und deren (evtl.) Einfluß, Ort des Interviews, Empfang, Verlauf (herzlich,freundlich, aufgeschlossen, neutral, kühl, mißtrauisch, abweisend).

Die Interviewer empfanden nur die ersten Interviews wegen der Fragenfülle belastend. Einige Interviews, in denen Fragen vergessen worden waren, mußten wiederholt werden.

---

Mythos von der Teilkultur der Jugendlichen. In: v.Friedeburg,L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1965. S.99 - 1o6. Bei dem vorliegenden Sample von 264 Familien war es unmöglich, Vater und Mutter zugleich in allen Familien zu befragen. Da viele Väter auswärts arbeiteten, hätte man die Befragungszeiten auf den Sonntag und den Feierabend beschränken müssen, ohne allerdings die Garantie zu besitzen, zu diesen Zeiten die Väter tatsächlich zu Hause anzutreffen. So wurden in 68.6 v.H. aller Fälle (n = 181) nur die Mütter befragt, in 8.1 v.H. wurde der Vater allein angetroffen (n = 21) und nur in 54 Fällen (= 2o.8 v.H.) trafen die Interviewer Vater und Mutter zugleich an, wobei fast ausnahmslos auch beide Elternteile sich an dem Gespräch beteiligten. In 4 Fällen (= 1.6 v.H.) gab ein anderer Verwandter (größerer Bruder, Großmutter, Onkel,Tante) Auskunft. Das wissenschaftliche Wert der Untersuchung muß durch diese Konzession an die Forschungsökonomie - beide Elternteile zu unterwieven, hätte die Aktion unzumutbar in die Länge gezogen - nicht unbedingt leiden. Man muß sich allerdings bewußt sein, daß durch das starke Übergewicht der Antworten von seiten der Mütter eine gewisse Verschiebung in Richtung größerer Aufgeschlossenheit gegenüber der Bildung gegeben ist. Diese Tatsache, die auf dem in der Literatur bekannt gewordenen "Versagen des Grundschichtvaters" beruht, wird bei der Behandlung der Untersuchungsergebnisse noch eingehender erörtert werden.

## 2254 Kategorialisierung - Verschlüsselung - Auswertung

Die Ergebnisse der Gespräche wurden vom Interviewer auf einem dem Leitfaden entsprechenden Bogen eingetragen, der eine Quantifizierung der Daten ermöglichen sollte. Wichtige Passagen wurden Wort für Wort niedergeschrieben. Die Entscheidung, in welche Kategorie die jeweiligen Antworten einzureihen seien, wurden, soweit es sich dabei nicht um Routinearbeiten handelte, vom Forschungsleiter mit dem Interviewer anhand der Tonbandaufnahmen getroffen.

Der Forschungsleiter selbst verschlüsselte die Daten und übertrug sie auf Strichlisten.

Die Auswertung erfolgte nach einem Standardverfahren für sozialwissenschaftliche Untersuchungen. Das Rechenzentrum lieferte Additionen, Prozentsätze und $Chi^2$-Werte.

## 23 Die soziale Lage der Gemeinden Auw-Roth (Deutschland) und Manderfeld (Belgien)

### 231 Überblick

Ein Vergleich der sozialgeographischen Strukturen und des soziokulturellen Milieus der Untersuchungsgemeinden führt zur Feststellung von konstanten und divergierenden Faktoren. Zum großen Teil bezieht sich die Konstanz auch auf die umfassenden Kreis- bzw. Kantonsgebiete. Mit konstanten Faktoren sind hier Strukturen gemeint, die beiderseits der Grenzen gleichartig sind. Dazu zählen demographische (Verkehrslage, Verkehrsverbindungen, Entfernung von städtischen Zentren, Siedlungsstruktur, Bevölkerungsstruktur), ökonomische (Erwerbsstruktur, Anteil der bäuerlichen Bevölkerung, land- und forstwirtschaftliche Nutzfläche),Familiengröße (Kinderzahl), konfessionelle, schulische (Schulstandorte, Anzahl der Volksschulen, Gliederung derselben, Anzahl der Lehrkräfte), "konservativ-bäuerliche Lebensform". Divergent sind der Minderheitenstatus der deutsch-sprachigen Belgier in ihrem von Flamen und Wallonen geführten Staat sowie die Strukturen der weiterführenden Schulen.

### 232 Konstante Vergleichsfaktoren

#### 2321 Demographische Faktoren

Kreisebene

Ein Blick auf die Karte zeigt, daß die Kreise Prüm und Malmedy weitab von großen städtischen Zentren liegen.Die für den belgischen Kreis nächstliegende Großstadt ist die deutsche Stadt Aachen (Entfernung St.Vith - Aachen: 68 km; St.Vith - Lüttich: 81 km). Noch etwas ungünstiger liegt die Stadt Prüm, von der aus Aachen, Köln und Koblenz jeweils loo km entfernt sind.

Die Einwohnerdichte ist im Kreis Malmedy größer als im Kreise Prüm, jedoch besteht kaum ein Unterschied zwischen den hier interessierenden deutschsprachigen Gemeinden und dem deutschen Vergleichsgebiet. Der Anteil der Bevölkerung unter 14 Jahren an der Gesamtbevölkerung ist auf beiden Seiten der Grenze ungefähr gleich, im Kreis Prüm beträgt er 27,7 %, in den deutschsprachigen Gemeinden Malmedys 26,4 %.
Die Bevölkerungskonzentration unterschied sich im Kreise Malmedy leicht von jener im Kreis Prüm. Während sich hier der ganze Kreis eindeutig um die Kreisstadt konzentriert, bildete sich dort durch die Entstehung der deutschsprachigen Minderheit ein zweiter Mittelpunkt: St.Vith.

Gemeindeebene

Für die Modellgemeinden selbst ergibt sich kein Unterschied. Beide liegen in gleicher Entfernung der Bundesstraße 411 (Aachen - Trier), von den jeweiligen zentralen größeren Orten (Prüm bzw. St.Vith) sind sie ca. 2o km entfernt. Die Straßen sind im deutschen Teil bedeutend besser ausgebaut als im belgischen, sodaß die Fahrzeit Auw - Prüm durchweg kürzer ist als die von Manderfeld nach St.Vith. Das Angebot an öffentlichen Verkehrsmitteln ist allerdings in Manderfeld wie im gesamten Kreis Malmedy reichhaltiger. Von Manderfeld aus verkehren täglich Busse nach St.Vith, Malmedy und Bütgenbach, darunter auch Schülerbusse, die z.T. wegen des großen Schülerandranges eingerichtet wurden, z.T. mit Errichtung der staatlichen Schule zu Bütgenbach (1966) den Betrieb aufnahmen. Die Gemeinde Auw/Roth steht mit Prüm über Bleialf in Busverbindung. In jüngster Zeit (1968) wurde dazu eine Direktverbindung Roth - Prüm aufgenommen. Unabhängig von ihr werden die Schüler des 9.Schuljahres zu der Mittelpunktschule in Bleialf gefahren. Von Mooshaus (Roth) kann man täglich mit dem Bus nach Aachen und Trier gelangen. Dasselbe ist den belgischen Anrainern über Kehr und Losheim möglich.

Siedlungsstruktur: Die belgische Gemeinde Manderfeld ist zugleich politische und kirchliche Gemeinde (Pfarrei). Die

politische Gemeinde, an deren Spitze ein Gemeindesekretär steht, der vom König ernannt wird - der Bürgermeister ist ein Honoratior - setzt sich aus 15 Ortschaften und Weilern zusammen: Afst, Allmuthen, Bertherath, Buchholz, Hasenvenn, Hergersberg, Hüllscheid, Holzheim, Igelmonderhof, Kehr, Krewinkel,Lanzerath, Losheimergraben, Manderfeld, Merlscheid, Weckerath. Zum Pfarrsprengel kommt noch das Dorf Medendorf (Gem.Schönberg) hinzu. Die Pfarrei wird von einem Pfarrer und einem Kaplan betreut. Das deutsche Gebiet, der Fläche nach ungefähr gleich groß wie das belgische, besteht aus den sechs Zivilgemeinden Auw, Kobscheid, Laudesfeld, Roth, Schlausenbach und Wischeid. Mit den Siedlungen Schlausenbacher Mühle, Mooshaus, Herzvenn und dem Dorf Verschneid sind die Einwohner auf 1o Siedlungsstellen verteilt,wohnen also nicht geradeso zerstreut wie ihre belgischen Nachbarn.

Einwohnerzahl. Manderfeld hatte bei der Volkszählung 1961 1 34- Einwohner.[1] Die Zahl erhöhte sich bis zur Untersuchung (Stichtag 1.1.1967) nur unwesentlich auf 1 35o.[2] Die Stagnation entsteht durch Wanderungsverluste, denn die Geburtenziffern sind relativ hoch. So hatten die 122 befragten belgischen Familien 1967 im Durchschnitt 3,5 Kinder (die 138 deutschen demgegenüber 3,3). Leider existieren über die Wanderungsbewegungen keine Angaben.Traditionsgemäß gingen Mädchen aus den Eifeldörfern in die benachbarte Wallonie "in Stellung" und zwar nicht nur aus den belgischen, sondern auch aus den deutschen. Bauernsöhne aus Auw-Roth pflegten bis 1935 ins "Grasland" (Gegend um Aubel, Herve)Heu ernten zu gehen. Die Wanderungen Deutscher nach Belgien wurden jedoch 1945 unterbrochen. Sie fahren heute in den nordrhein-westfälischen Raum. Die Belgier wandern zum Teil in die Städte Verviers,Lüttich, zum Teil auch ins deutsche Aachen ab. In Auw-Roth hatte sich die Bevölkerung im gleichen Zeitraum von 1 158 (Volkszählung)[3] auf 1 277[4] (Unter-

---

1) Rec. Pop. Dossier Manderfeld.
2) Nach Angaben des Geneindesekretariates Manderfeld.
3) Statistik von Rheinland-Pfalz (Abkürzung:Stat.Rhld.-Pf.) Bd.1o9. S. 186/187.
4) Der hinkende Bote für den Kreis Prüm 1968.

suchungsstichtag) vermehrt. Bei dieser Vermehrung handelt es sich augenscheinlich um eine vorübergehende Schwankung, im großen ganzen weisen nämlich die Gemeinden des Kreises Prüm, ähnlich wie die Malmedys, stagnierende Einwohnerzahlen auf. (Vgl.Tabelle 4).

Die Gemeinde Auw-Roth war 1961 etwas "jünger" als ihre belgische Nachbarin. In dieser waren ca. 30%, in jener ca. 32% jünger als 15 Jahre.[1]

Naturräumlich bilden die Untersuchungsgemeinden eine Einheit. Ihr Raum ist im Norden abgeschlossen durch den Forst Omerscheid und den Losheimer Wald, im Süden durch den Schneifelhöhenrücken. Die preußische Kreiseinteilung von 1816 und die spätere Grenzziehung von 1920 haben hier wirklich ein homogenes Gebilde zerschnitten. Daß der naturräumlichen Einheit auch eine soziale entspricht, belegt die Tatsache, daß Manderfeld für die 6 deutschen Zivilgemeinden der einzige belgische Ort ist, dessen Kirmestermin von den deutschen Jugendlichen genau beachtet wird. Es gibt ja bestimmte fest abgegrenzte "Kirmesregionen", d.h. Zonen, innerhalb derer man vorzugsweise oder sogar ausschließlich zur Kirmes geht. Infolge der allgemeinen Motorisierung haben diese Grenzen sich zwar ausgeweitet, sind jedoch leicht auszumachen. Kirmessen und Tanzveranstaltungen bei anderen Gelegenheiten geben den jungen Leuten die Möglichkeit, sich auch über die Grenzen hinweg kennen zu lernen. Die Bevölkerung bleibt so hüben und drüben miteinander bekannt, obwohl andere Interaktionen abgeschnitten sind. Kurioserweise waren diese am häufigsten, als die Grenze am hermetischsten abgeriegelt war, nämlich zur "Schmugglerzeit".[2] Damals schlichen sich Nacht für Nacht deutsche Grenzbewohner nach Belgien, hauptsächlich um Kaffee und Tabak zu schmuggeln. Oft blieben sie über Tag in einem Versteck bei Verwandten oder Bekannten und kehrten erst in der darauffolgenden Nacht wieder nach Hause. Eine Reihe von Ehen wurden damals auf diesem Wege angebahnt. Auf solche Details soll hingewiesen werden, um zu zeigen, wie sehr sich auch heute noch die Bewohner der belgischen mit denen der deutschen Dörfer verwandt fühlen.

---

1) Errechnet aus Volkszählung. [illegible] und Rec. Pop. Tome 8. Répartition ... .

2) Vgl. Kiriel, B.: Schmugglergeschichten [illegible] I und II. Auw 1968. (Hektographiert).

Tabelle 4

Fläche, Einwohnerzahl, Einwohnerdichte der Kreise Prüm und Malmedy (nach Sprachengruppen), 1961 und 1967.

| Kreis | Fläche in qkm | Zahl der Einwohner 1961 | 1967 | Einwohner pro qkm |
|---|---|---|---|---|
| Prüm | 91,7 | 37 949 | 39 126 | 42,6 |
| Malmedy, französischsprachige Gemeinden | | 14 468 | | 67,2 |
| Malmedy, deutschsprachige Gemeinden | | 25 931 | | 43,7 |
| Malmedy insgesamt | 81,6 | 4o 399 | 41 8o6 | 51,2 |

Quellen: Statistik von Rheinland Pfalz Bd.1o9 Gemeindestatistik Rheinland-Pfalz 196o/61, Teil I: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bad Ems 1965. S.186/187.

Rec. Pop. Tome 8 - Répartition de la population d'après l'activité, la profession et l'état social. Principaux résultats par commune. Brüssel 1965. S.74.

Omnilegie. Collection complète des lois, arrêtés et règlements généraux qui peuvent être invoqués en Belgique. Brügge 1963.

Bei den Einwohnerzahlen für 1967 handelt es sich nicht um amtliche Angaben, die deutsche Zahl wurde entnommen [illegible]: Der Eifelkreis Prüm für den Kreis Prüm 1968. Die belgische Zahl entstammt der Tageszeitung.

2322 Ökonomische Faktoren

Kreisebene

Die Wirtschaftsstrukturen der Gemeinden, der Vergleichskreise wie auch der Staaten Belgien und Bundesrepublik Deutschland sind einander sehr ähnlich (Vgl.Tabellen 5,6,7 u.8 ). Sind auch im Kreise Malmedy das produzierende Gewerbe und die Dienstleistungsberufe stärker ausgeprägt als im Kreise Prüm, ergeben sich doch nur geringfügige Unterschiede zwischen den belgischen deutschsprachigen Gemeinden und ihren deutschen Nachbarn. Besonders in dem Städtchen Malmedy sind die verarbeitenden und Dienstleistungsbeuufe stärker vertreten als in der Eifel. Leider steht nicht soviel vergleichendes Material zur Verfügung, daß sich mit letzter Sicherheit sagen ließe,, ökonomische Gründe spielten überhaupt keine Rolle für den unterschiedlichen Zugang zu weiterführenden Schulen hüben und drüben.

Gemeindeebene

Beiderseits der Grenzen stellen die Bauern in den Untersuchungsgemeinden den häufigsten Wert unter den Erwerbspersonen. Die durchschnittliche landwirtschaftliche Nutzfläche[1)] ist ungefähr gleich groß. Von Norden her - aus dem Kreis Eupen und dem "Grasland" - hat sich über das Hohe Venn, Büllingen, Manderfeld bis nach Deutschland hinein langsam die Landwirtschaft vom Ackerbau auf Viehwirtschaft umgestellt. In der Gemeinde Auw-Roth wird zur Zeit jedoch noch mehr Frucht angebaut als in Manderfeld, dies allerdings nur zum eigenen Gebrauch. Bauern aus dem nördlichen Teil des Kreises Malmedy kommen in den Kreis Prüm, um Stroh zu kaufen. Die Bewirtschaftungsmethoden sind auf deutscher Seite heute moderner. Der belgische Landwirt scheut sich, Schulden zu machen, wozu die Deutschen im Zeichen des "grünen Plans" durch verlockende Subventionen geradezu stimuliert wurden. Eine Subvention von Silos und Belüftungsanlagen ist in Manderfeld unbekannt, in Deutschland gang und gäbe. Recht eindrucksvoll

---

1) Vgl. die landwirtschaftliche Anbaufläche der Auswahl-

Tabelle 5

Die Erwerbspersonen in den Gemeinden Manderfeld und Auw-Roth nach Wirtschaftszweigen, 1961

| Gemeinde | Wirtschaftszweig | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Land- u. Forstwirtschaft | | Produzierendes Gewerbe mit Baugewerbe | | Handel, Verkehr Nachrichten, Dienstleistung | | Zusammen | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % |
| Manderfeld | 454 | 67.2 | 9o | 13.3 | 129 | 19.5 | 673 | 1oo.o |
| Auw-Roth | 468 | 74.1 | [illegible] | [illegible] | [illegible] | 13.7 | [illegible] | 1oo.o |

Quellen: Stat.Bild.-Fr. Bd.1o9. S.194/195.
Rec.Top. Tome 8. Répartition ... S.194/195.

Die Erwerbspersonen in den Kreisen Prüm und Malmedy
nach Arten des Erwerbs und Sprachengruppen, 1961

| Kreis | Erwerbsarten | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Selbständige | | Mithelfende Familienangeh. | | Beamte und Angestellte | | Arbeiter | | zusammen | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % |
| Prüm | 5o86 | 26.8 | 7657 | 4o.4 | 1969 | 1o.4 | 4254 | 22.4 | 18966 | 1oo.o |
| Malmedy, Dr.spr. Gemeinden | 42o2 | 42.o | 998 | 1o.o | 1483 | 14.8 | 3322 | 33.2 | 1ooo5 | 1oo.o |
| Malmeda, Fr.spr. Gemeinden | 1828 | 32.4 | 426 | 7.5 | 1252 | 22.2 | 2142 | 37.9 | 5648 | 1oo.o |
| Malmedy insgesamt | 6o3o | 38.5 | 1424 | 9.1 | 2735 | 17.5 | 5466 | 34.9 | 15653 | 1oo.o |

Die deutschen Zahlen sind nicht ohne weiteres mit den belgischen zu vergleichen. Es fällt auf, daß der Kreis Prüm, wiewohl weniger volkreich als der Kreis Malmedy, 3313 Erwerbspersonen mehr zählt. Dies hat seine Ursache in dem Tatbestand, daß viele belgische "mithelfende Familienangehörige" (vor allem in der Landwirtschaft) in die Kategorie der Nichterwerbstätigen eingeordnet werden (um steuerliche Vergünstigungen zu erlangen). So zählte der Kreis Malmedy nur 312 erwerbslose Männer gegenüber 1o o51 erwerbslosen Frauen.

Quellen: Stat.Rhld.-Pf. Bd. 1o9. S.194/195
Rec.Pop. Tome 8. Répartition ... S.194/195.

Tabelle 7

Verteilung der Erwerbspersonen nach Wirtschaftssektoren in den Ländern Belgien und Bundesrepublik Deutschland, 1955 und 1961/62

| Land | Jahr | Wirtschaftssektor | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | primärer | sekundärer | tertiärer | zusammen |
| Deutschland | 1955 | 18.6% | 46.7% | 34.7% | 100.0% |
| | 1962 | 13.3% | 48.2% | 38.5% | 100.0% |
| Belgien | 1955 | 8.9% | 45.5% | 45.6% | 100.0% |
| | 1961 | 7.5% | 47.7% | 44.8% | 100.0% |

Quelle: Poignant, R.: a.a.O. Tableau Nr.4. S.34.

Die Erwerbspersonen in den Kreisen Prüm und Malmedy
nach Wirtschaftsbereichen und Sprachergruppen, 1961

| Kreis | Erwerbspersonen | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Land- und Forstwirtschaft | | Produzierendes Gewerbe u. Baugewerbe | | Handel, Verkehr, Nachrichten, Dienstleistung | | zusammen | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % |
| Prüm | 11 382 | 58.0 | 3 737 | 19.0 | 3 415 | 23.0 | 18 534 | 100.0 |
| Malmedy, Dt.spr. Gemeinden | 3 889 | 39.7 | 2 717 | 27.7 | 3 199 | 32.6 | 9 806 | 100.0 |
| Malmedy, Fr.spr. Gemeinden | 1 259 | 21.2 | 2 337 | 41.4 | 2 043 | 37.4 | 5 639 | 100.0 |
| Malmedy insgesamt | 5 148 | 33.3 | 5 054 | 32.7 | 5 242 | 34.0 | 14 444 | 100.0 |

Auch in dieser Tabelle hinken die Vergleiche, da 10 051 belgische Frauen als erwerbslos eingestuft sind. Rechnet man nur ein Drittel der mindestens 6 500 in den deutschsprachigen Gemeinden Malmedys lebenden Frauen zu den in der Landwirtschaft mithelfenden Familienangehörigen hinzu, steigt der Prozentsatz in der Spalte Land- und Forstwirtschaft auf über 50 an und nähert sich damit beträchtlich Prümer Verhältnissen.

Quellen: Stat. Rhld.-Pf. Bd.109. S.194/195.
Rec.Pop. Tome 8. Répartition ... S.194/195

erlebt man den Unterschied der Methoden zur Zeit der Heuernte. Jenseits der Grenze sieht man noch viele Bauern ihre Wagen mit der Hand beladen, das Heu wird häufig zum Trocknen "auf Haufen" gesetzt. In den deutschen Dörfern arbeitet beinahe jeder mit einem eigenen oder geliehenen Ladewagen. In der unmittelbaren Nachkriegszeit erlebten die belgischen Gemeinden wohl einen wirtschaftlichen Aufschwung durch Zahlung der sogenannten "Kriegsschäden", Gelder, die der belgische Staat den durch Kriegseinwirkungen stark in Mitleidenschaft gezogenen "erlösten Kantonen" ("cantons rédimés") zahlte. Es sei daran erinnert, daß die Untersuchungsgemeinden im Bereich der "Ardennenoffensive" liegen, die Front also dreimal über sie hinwegging. Die arg zerstörten deutschen Dörfer erhielten von niemandem eine Entschädigung. Seit Jahren sind diese wirtschaftlichen Unterschiede allerdings ausgeglichen. Straßen, öffentliche Gebäude wie z.B. Schulen sind heute im Kreise Prüm besser ausgebaut als in Malmedy.
Zur Zeit der Untersuchung begannen in den Gemeinden Roth, Kobscheid und Schlausenbach die Vermessungen zur Flurbereinigung. Davon ist in Manderfeld nicht einmal die Rede. Belgische Bauern, die Land auf deutscher Seite besitzen, sprachen sich anerkennend über solche Hilfsmaßnahmen für die Landwirtschaft aus. Der Neid ist somit wieder auf ihrer Seite, nachdem in der Nachkriegszeit auf deutscher Seite Stimmen lautgeworden waren, die den Anschluß an Belgien forderten mit der Begründung: "Wir wollen auch einmal zu den Siegern gehören!"
Die Ertragslage ist ebenfalls auf beiden Seiten gleich. Die einzelnen Dörfer liegen zwischen 5oo und 6oo Meter über dem Meeresspiegel, die Niederschlagsmenge beträgt bis zu 1ooo mm pro qm im Jahr. Die Ernte setzt spät ein, ein zweiter Heuschnitt (Krummet) ist nur in Ausnahmejahren möglich. Der Frühling zieht erst Ende Mai, rund einen Monat später als im Rheintal ein.

2323 Anzahl der Kinder - Kindergeld

H. W. Jürgens hat in seiner Untersuchung "Familiengröße und Bildungsweg der Kinder" eine negative Korrelation zwischen diesen beiden Variablen festgestellt:
"Der Gesamtüberblick über das Bundesgebiet zeigt, daß mit jedem zusätzlichen Kind in der Familie der Anteil der Kinder, die weiterführende Schulen (Realschule, Gymnasium) besuchen, regelmäßig absinkt. Der Anteil der Volksschüler in diesen Familien steigt entsprechend."[1)]

Dieser Befund findet eine Ausnahme lediglich in den Familien der Oberschicht, verschärft wirkt er sich in den Unterschichtsfamilien aus. Es ist in diesem Zusammenhang interessant zu wissen, wie groß die einzelnen Familien diesseits und jenseits der Grenze sind und ob ein evtl. differenzierender Einfluß auf den weiterführenden Schulbesuch von der Familiengröße abhängen könnte.

Ein Vergleich der Familien nach Anzahl der Kinder in den Untersuchungsgemeinden ergibt keinen signifikanten Unterschied. Die befragten deutschen Familien waren im Durchschnitt geringfügig kleiner als die belgischen (Vgl. S. 11o und Tabelle 7).
Belgien hat seine familienfördernden Maßnahmen an Frankreich orientiert und zahlt an und für sich sehr hohe Sätze. Doch für Kinder von selbständig Erwerbstätigen werden einschließlich zum dritten Kind wesentlich niedrigere Kinderbeihilfen gezahlt.
"Offenbar geht man noch von der Vermutung aus, daß ein großer Teil der Selbständigen Naturaleinkommen besitzen und Kinder deshalb für sie eine geringere Belastung darstellen würden",[2)] schreibt D.Oeter, der diese Sonderregelung für nicht mehr gerechtfertigt hält.
Eine Landwirtsfamilie in Belgien erhält bei 3 Kindern 76,3o DM monatlich (in Deutschland ab 1.4.1964 75,- DM), bei 4 Kindern 159,o5 DM monatlich (in Deutschland 135,- DM).

---

1) Jürgens,H.W.: A.a.O. S.3o/31.
2) Oeter,D.: Familienfördernde Maßnahmen in Frankreich, Belgien und der Bundesrepublik Deutschland. In: Oeter, F. (Hrsg.): Familie und Gesellschaft. Tübingen 1966. S. 315.

Tabelle 9

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach der Anzahl ihrer Kinder, 1967, nach Angaben der Eltern.

| Anzahl der Kinder pro Familie | Anzahl der Familien in Manderfeld | | Anzahl der Familien in Auw-Roth | |
|---|---|---|---|---|
| | abs. | in % | abs. | in % |
| 1 | 12 | 9.9 | 13 | 9.5 |
| 2 | 23 | 18.9 | 33 | 24.o |
| 3 | 29 | 23.8 | 4o | 29.o |
| 4 | 25 | 2o.5 | 27 | 19.6 |
| 5 und mehr | 33 | 24.9 | 25 | 17.9 |
| zus.: | 122 | loo.o | 138 | loo.o |

Besser als die deutschen Nachbarn stehen somit in Manderfeld nur die Arbeiter, die Landwirte "profitieren" im Vergleich zu den Deutschen nur unmerklich von einer großen Kinderzahl.

2.4 Konfessionelle Faktoren

Kreisebene

Die evangelischen Christen bilden eine Minderheit, die politisch nicht ins Gewicht fällt. Sie unterhalten eine einzige konfessionelle Volksschule, ein Pfarrer ist für die Gläubigen des gesamten Kreises zuständig. Das gleiche Bild bietet sich in Malmedy, ja in diesem Kreis spielen die Protestanten keine Rolle.

Gemeindeebene

Nur 24 der 1158 Einwohner Auw-Roths waren 1961 evangelisch, alle übrigen katholisch. Die Gemeinden können als homogen katholisch bezeichnet werden. Im belgischen Teil war die [illegible]szugehörigkeit zwar nicht aus der amtlichen Kartei zu entnehmen, jedoch ist der Anteil der Nichtkatholiken dort noch geringer, da nach dem Kriege keine Flüchtlinge in diese Dörfer kamen; die wenigen Protestanten auf deutschem Boden waren fast ausnahmslos Flüchtlinge oder Fremde, die durch den Westwallbau oder infolge der Kriegswirren in der Eifel ansässig geworden waren.

2.5 [illegible]

Kreisebene

Im Kreis Malmedy bestehen an 4 Orten weiterführende Schulen. Die letzte Neugründung (Bütgenbach) stammt aus dem Jahre 1965. Das belgische Gebiet ist somit schulisch besser versorgt als der Kreis Prüm, der nur in zwei eng nebeneinanderliegenden Orten (Prüm und Niederprüm) Gymnasien und Realschule besitzt. Für die Gemeinden Manderfeld und Auw-Roth ergibt sich jedoch kein Unterschied, da sie gleichweit von Schulstandorten entfernt liegen (Vgl.Karte)

Von größerem Belang als die Standorte weiterführender Schulen, die später behandelt werden sollen, ist in diesem Zusammenhang die Struktur der Volksschulen.
Es wird in Deutschland heute allgemein angenommen, daß wenig gegliederte Volksschulen ein Hindernis für den Übergang zu weiterführenden Schulen darstellen;[1] auch gibt es Hinweise, daß Schüler aus stärker gegliederten Volksschulen eher größere Verkehrsschwierigkeiten zu überwinden geneigt sind als solche aus wenig gegliederten Systemen.[2] In den Schulkantonen St.Vith und Malmedy waren die Volksschulen nun noch weniger gegliedert als im Kreis Prüm, der [illegible]t die geringste Klassenfrequenz pro Schule (1,7) im Lande Rheinland-Pfalz aufwies. (Zum Vergleich: Der Landesdurchschnitt betrug im selben Jahr 3,2; am Ende aller Kreise stand Simmern mit 1,6.)[3] Im Schulkanton St. Vith lag die Frequenz mit 2,o zwar über jener Prüms;[4] die Zahl wird jedoch durch die Existenz dreier großer Zentralschulen verzerrt. Aussageträchtiger ist die Tatsache, daß von 55 Volksschulen dieses Kantons im Jahre 1966/67 46 - also 84 % - ein- oder zweiklassig waren. Schon 1966/65 waren dagegen im Kreis Prüm "nur" 64,5 % der Volksschulen ebenso wenig gegliedert.[5] Inzwischen sind weitere

---

1) Die gesamte Reformbewegung zielt auf eine Leistungssteigerung durch Mehrgliederigkeit. Für Peisert ist z. B. eine wenig gegliederte Schulstruktur "mangelhaft". Vgl.Peisert,H.: a.a.O.S.139.
2) Ebd.
3) [illegible] April 196o.S.6.
4) Die deutschsprachigen Gemeinden des Kreises Malmedy gehören zu zwei verschiedenen Schulkantonen, die sich nicht mit der jurisdiktionellen Einheit Kanton (Eupen-Malmedy-St.Vith) decken. Es sind die Schulkantone Eupen (mit den Gemeinden Büllingen, Bütgenbach, Elsenborn und Rocherath) und St.Vith (mit Amel, Crombach, Heppenbach, Lommerswciler, Manderfeld, Meyerode, Recht, Reuland, St.Vith, Schönberg, Thommen und einigen wallonischen Gemeinden). An der Spitze eines Schulkantons steht ein staatlicher Aufsichtsbeamter (Schulinspektor), dem die Überwachung des Curriculums und der Einhaltung der Sprachengesetze in öffentlichen und freien Schulen obliegt. Im Schuljahr 1966/67 wurden in den 72 Volksschulen der deutschsprachigen Gemeinden des Kreises Malmedy 4o47 Schüler in 157 Klassen unterrichtet. Die durchschnittliche Klassenzahl pro Schule betrug 2,2 (Schulkanton Eupen: 2,8; Schulkanton St.Vith: 2,o). Das Zahlenmaterial verdankt der Verfasser Herrn Schulinspektor Gödert/Amel.
5) Vgl. Monz,H.: Zur bildungssoziologischen Situation im Regierungsbezirk Trier. In: Kurtrierisches Jahrbuch.

"Zwergschulen" zu Mittelpunktsschulen zusammengelegt worden, während dieser Prozeß in Malmedy nur sehr schleppend voranschreitet. Dort kann man noch Kuriositäten erleben, die diesseits der Grenze mittlerweile zur Vergangenheit gehören. So brachte in der Ortschaft Küchelscheid (Gem.Elsenborn im Schulkanton Eupen, Kreis Malmedy) noch im Schuljahr 1966/67 eine Lehrerin jeden Morgen zwei Kinder in die Schule, die allein von ihr unterrichtet wurden. Es waren ihre eigenen!

Das Beispiel der Küchelscheider Lehrerin weist auf die Lehrerzahl hin. Hier sind die Verhältnisse nun beiderseits der Grenzen verschieden. Es gibt in Belgien noch keine untere Messzahl für eine Volksschule. Geplant wird lediglich, Schulen mit weniger als 1o Schülern aufzulösen. Anspruch auf eine zweite Lehrkraft hat die Schule bei über 3o Schülern, bei über 55 kann gar eine dritte angefordert werden.
In der Deutschen Eifel dagegen muß eine Lehrkraft bis zu 5o Schüler betreuen. Es fragt sich, ob der Faktor "größeres Angebot an Lehrkräften" den Faktor "wenig gegliederte Volksschule" aufhebt. Man könnte annehmen, daß ein Lehrer,der nur wenige Schüler zu unterrichten hat, diese - u.a. auch für den Übergang zu einer weiterführenden Schule - besser vorbereiten kann. Doch scheinen hier rollenimmanente Motivationen bestimmend zu sein, auf die später noch näher eingegangen wird.

---

Trier 1966. S.115/116. Monz errechnete diese Zahlen nach Angaben in: Bevölkerungsstruktur und Wirtschaftskraft der Bundesländer 1965. Stuttgart und Mainz 1965. S.46.Die belgischen Zahlen stammen - wie oben - von Schulinspektor Gödert. Im Regierungsbezirk Trier waren nach den Berechnungen von Monz 1964 noch 42,2 % aller Volksschulen einklassig. Ein weiteres Drittel bestand aus zweiklassigen Schulen. 4o,3 % aller Schüler mußten sich mit einer ein- oder zweiklassigen Schule begnügen. Monz schreibt:
"Dies ist eine völlig überdurchschnittliche Zahl,wenn man bedenkt, daß im Landesdurchschnitt im Jahre 1964 "nur" 21 % der Schüler in solchen Schulen unterrichtet wurden. Dabei ist die Zahl noch die höchste aller Bundesländer. Wenn man nur einmal die Nicht-Stadt-Staaten berücksichtigt, so war der nächsthöchste Anteil erst mit 18,2 % in Bayern, gefolgt von Schleswig-Holstein mit 18,o %, Hessen mit 15,o %, Niedersachsen mit 14,1 %, Baden-Württemberg mit 12,2 %, dann Saarland mit 6,8 % und Nordrhein-Westfalen mit dem geringsten Prozentsatz von 5,4 %." Ebd. S.115/116.

Gemeindeebene

Entsprechend den Verhältnissen auf Kreisebene wurden die belgischen Schüler Manderfelds in zahlreicheren und kleineren Schulen unterrichtet als ihre deutschen Nachbarn. Im Schuljahr 1966/67 waren in Manderfeld 198 Kinder in 8 Schuljahren schulpflichtig,[1] in den deutschen Dörfern zur gleichen Zeit 221 in 9 Schuljahren.[2] Die Deutschen wurden in einer zwei- und einer dreiklassigen Schule von insgesamt 5 Lehrpersonen unterrichtet, die Belgier in zwei zwei- und vier einklassigen Schulen von 8 Lehrpersonen. (Bis Ostern 1966 hatten allerdings auch in Auw-Roth zwei zwei- und zwei einklassige Schulen bestanden).

Tabelle 1o gibt einen Überblick über die Dimensionen der belgischen und der deutschen Volksschulen. Die erstaunlich geringe Zahl von Schülern in der belgischen Volksschuloberstufe fällt auf. Darauf kann hier noch nicht eingegangen werden. Es genügt festzustellen, daß die belgischen Volksschulen noch Dorfschulen von minimaler Dimension sind. Eine Erklärung des evtl. vermehrten Zugangs junger Belgier zu weiterführenden Schulen kann also nicht in der Struktur der Volksschule gesucht werden. Nach herkömmlichen Vorstellungen müßte sogar das Gegenteil der Fall sein.

---

1) Nach Angaben des Gemeindesekretariates Manderfeld.

2) Nach Angaben der deutschen Lehrpersonen. Die Schuljahre 1966 und 1966/67 waren Kurzschuljahre. Zur Zeit der Untersuchung erstreckte sich die Schulpflicht in Deutschland auf 9 Schuljahre für die zwischen dem 1.4.1952 und 1.12.196o geborenen Kinder, in Belgien jedoch nur auf 8 Schuljahre für die zwischen dem 1.1. 1952 und dem 31.12.196o Geborenen. In den deutschen Dörfern wurden also 4 Geburtsmonate mehr erfaßt als in Manderfeld. Auch dieser Umstand eingerechnet, war die Kinderzahl in Auw-Roth höher als in Manderfeld, augenscheinlich eine passagere Schwankung. Wichtig erscheint,daß von der Stärke der Schülerjahrgänge in Manderfeld kein vermehrter Drang zu weiterführenden Schulen zu erwarten war.

Tabelle 1o

Anzahl der Volksschüler nach Schulklassen und -orten in Manderfeld und Auw-Roth, 1966/67, nach Angaben der Lehrpersonen

| Klasse | Auw-Roth Schulort | | | Manderfeld Schulort | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Roth | Auw | zus. | Man | Lan | Ber | Hol | Kre | Wek[x] | zus. |
| 1.-6. | 59 | 81 | 14o | 3o | 35 | 13 | 23 | 18 | 1o | 142 |
| 7.-8. | 25 | 3o | 55 | - | 1 | 3 | - | 2 | 3 | 9 |
| 9. | 9 | 12 | 21 | - | - | - | - | - | - | - |
| insgesamt: | | | 216 | | | | | | | 151 |

x Die Abkürzungen bedeuten: Man = Manderfeld
Ber = Bertherath
Kre = Krewinkel
Lan = Lanzerath
Hol = Holzheim
Wek = Weckerath.

2326 "Konservativ-bäuerliche Lebensform"

Allgemeine Aspekte

Unter der Bezeichnung "konservativ-bäuerliche Lebensform" subsumiert Peisert Faktoren wie "soziale Distanz",[1] "[illegible]"[2] "[illegible]"[3] "[illegible]"[4] und "[illegible]".[5]
[illegible] die Unvertrautheit und [illegible] gegenüber den gesellschaftlichen [illegible], die den Stil der [illegible] Schulen prägen. Da evtl. aufgestiegene [illegible] in den meisten Fällen abwandern, fehlen auf [illegible] [illegible], die zur Nachahmung [illegible] mit der [illegible] Kindern [illegible]. Von der ländlichen Erziehungsumwelt gehen kaum Impulse zur [illegible] Ausdrucksfähigkeit und abstraktem Denken [illegible], in der [illegible] gepflegte [illegible] [illegible], körperliche Arbeit wird [illegible].
Ein weiterer [illegible] bildet sich durch Vorurteile von Schlüsselpersonen [illegible] (z.B. Pfarrer, Lehrer, Arzt) aus. Stehen diese [illegible] weiterführender Bildung - etwa der Mädchenbildung - [illegible] gegenüber, richtet sich oft die gesamte Dorfgemeinschaft danach. Umgekehrt können von diesen Personen natürlich auch bildungsfördernde Initiativen ausgehen.
Hemmend wirkt weiter das Risiko des Wechsels der bisherigen Umwelt, zumal abweichendes Verhalten (als das

---

1) Peisert,H.: A.a.O. S.146.
2) Ebd.
3) Ebd.
4) Ebd.
5) Ebd.
6) Über die Sprache als Bildungsbarrière vgl.Bernstein,B.: A.a.O. Ferner: Hermes,E.: Sprachliche Probleme beim Aufstieg durch Bildung. Erfahrungen aus einem Institut des Zweiten Bildungsweges. Neue Sammlung. Jg.7 (1967). H.6. S.563-572. Reichwein,A.: Sprachstruktur und Sozialschicht. Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium? Soziale Welt.Jg.18 (1967). H.4. S.309 330.

der Übergang zu einem Gymnasium gewertet wird) von der dörflichen Primärgruppe streng kontrolliert, ja sanktioniert wird. Die Sanktionen reichen von der Minderung der Interaktionen über völlige Isolierung bis zur offenen Schadenfreude, falls der Deviant erfolglos bleibt. Unnötige Unsicherheit und Leistungsminderung resultieren daraus, ja es ist nicht von der Hand zu weisen, daß sich hier "sich selbst erfüllende Prophezeiungen" (Merton) vollziehen, d.h. ein Kind kann scheitern, weil die Familie, die Nachbarschaft oder das Dorf sein Scheitern prophezeit.

Die Situation im Untersuchungsgebiet. [illegible] und Auw-Roth [illegible] in gleicher Weise von der urbanen Gesellschaft distanziert. Die Distanz, die durch die Verschiedenartigkeit der Sprache hervorgerufen wird, ist allerdings in Manderfeld komplizierter durch den Minderheitsstatus der Deutschbelgier, der noch zu behandeln sein wird. Das hochdeutsche Sprachniveau läßt drüben noch mehr zu wünschen übrig als in Auw-Roth, wo ebenfalls kaum ein Bauernkind Hochdeutsch vor der Einschulung spricht. Immer wieder wurde von deutschbelgischen Bauern gelobt, man spreche "so ein schönes Deutsch", es kam jedoch auch auf deutscher Seite vor, daß Eltern von 4 - 5-jährigen Kindern, denen man ein Märchen erzählen wollte, sagten: "Das brauchen Sie gar nicht zu versuchen. Die verstehen kein Hochdeutsch." In Eupen-Malmedy sprechen auch die mittleren und höheren Schichten ein regional stark gefärbtes Deutsch, - um sich davon zu überzeugen, höre man nur einmal die Sendungen von Radio Brüssel in deutscher Sprache! - das es den unteren Schichten vielleicht weniger schwer als anderswo im hochdeutschen Sprachraum macht, mit ersteren zu verkehren. Auch spricht einiges dafür, daß die Binnengruppenmentalität der deutschsprachigen Minderheit Klassengegensätze gegenüber der ethnischen Auseinandersetzung mit der französischsprachigen Mehrheit zurücktreten läßt. Das Fehlen von Vorbildern trifft den belgischen wie den deutschen Teil. Außer der üblichen "Dorfintelligenz" (Lehrer, Förster, Pfarrer, (Tier)-Arzt) wohnen keine

Akademiker in den Gemeinden. Aus der Gemeinde Kobscheid ging vor dem ersten Weltkrieg ein Junge zum Konvikt zu Prüm. Obwohl er sein Ziel, den Hochschulabschluß, erreichte, ging kein bildungsfördernder Einfluß von ihm aus. Es blieb bei dem einen Fall. Aus Manderfeld gingen mehrere Priester und Ordensleute hervor. In den Jahren zwischen den beiden Weltkriegen warben die Schulbrüder eine Reihe von Jungen an, die später in ihren Orden eintraten und nur mehr selten in ihre Heimat zurückkehrten. Ein Lehrer war im Ort tätig, der auch aus ihm hervorgegangen war. Doch bildeten höhere Schüler vor Kriegsende die Ausnahme, was durch solche Aussagen belegt wird wie die einer Lehrerin: "Als ich 1948 im 8.Schuljahr war, waren noch alle da." In Auw hatte ein Mädchen das Abitur erlangt, war zu einer Pädagogischen Hochschule gegangen und hatte während des Studiums einen Rechtsanwalt geheiratet. Die Reaktion der Dorfbewohner: "Alles war umsonst!"

Vorurteile der Schlüsselpersonen: Von den belgischen Volksschullehrern gingen in der unmittelbaren Nachkriegszeit eher hemmende als fördernde Impulse aus, wie die Eltern der ersten Schüler, die nach dem Kriege zu weiterführenden Schulen gingen, und/oder diese selbst berichteten. Dasselbe gilt für die deutschen Dörfer: Bestenfalls verhielten sich die Lehrer passiv. Selten ergriffen die deutschen Pfarrer Initiative. Ihre belgischen Mitbrüder sollen sich nicht nur von der Intention, den Priesternachwuchs zu fördern, sondern auch als "Agenten" des aufzubauenden katholischen Schulwesens lebhaft für die Entsendung von Jungen und Mädchen bemüht haben.

Der Wechsel der bisherigen Umwelt verliert an Gewicht, wenn nicht mehr einzelne Individuen ihn vollziehen, sondern eine größere Gruppe. Soziale Kontrolle ist ja überhaupt umso wirksamer, je größer die Gruppe ist, die sie ausübt. Die ersten Schüler aus Manderfeld, die um 1950 zu weiterführenden Schulen zogen, wurden gewiß streng kontrolliert. Der Wechsel mußte ihnen umso schwerer fallen, als sie damals mangels Schulen im deutschsprachigen Raum solche in der Wallonie (zu Bastogne, Stavelot, Malmedy, Verviers, Theux u.a.) aufsuchen mußten.

Was die ländliche Erziehungswelt betrifft, ist kein relevanter Unterschied in den Verhältnissen diesseits und jenseits der Grenze zu erkennen. Ob die Unterbewertung städtischer, kultureller Werte in den Landgemeinden so stark ist, wie Peisert behauptet, soll dahingestellt bleiben. Auf die Jugend der Gemeinde Manderfeld übt die französische, ähnlich wie auf deutsche Jugendliche die angloamerikanische Kultur eine starke Anziehungskraft aus. Dieser Faszination, die freilich ambivalent und mit abstoßenden Gefühlen vermischt ist, kommt die Einsicht der Alten in die Notwendigkeit der Erlernung der französischen Sprache entgegen. Zweifellos wird die Lernmotivation dadurch gestärkt. Der Weg zur Erlernung der französischen Sprache führt jedoch nicht notwendigerweise durch die Schulen. Aufenthalte in der nicht weit entfernten Wallonie führten in den Jahren zwischen den Kriegen zum selben Ziel.

## 23 Divergierende Vergleichsfaktoren

### 2331 Allgemeines

Beim Vergleich zweier sozialer Phänomene wie des Verhaltens zweier Personen, zweier Familien, zweier Gruppen oder anderer Akteure wird man immer Gemeinsames und Trennendes feststellen können. Erst recht können zwei Dörfer oder gar zwei Gemeinden einander nicht gleichen "wie ein Ei dem andern". So gibt es auch zwischen Manderfeld und Auw-Roth vielerlei Unterschiede. Der Leser wird festgestellt haben, daß bei der Behandlung der konstanten Vergleichsfaktoren die einzelnen Strukturen niemals haargenau gleich waren, sondern daß überall Unterschiede herrschen. Doch kam es dabei darauf an, zu prüfen, ob nicht sozialgeographische Differenzen relevanter Art vorlagen, die ein evtl. verschiedenes Verhalten erklären könnten. Die Frage kann im großen ganzen verneint werden.

Anders verhält es sich mit dem Minoritätenstatus der Deutschbelgier. Er ist ein trennendes Merkmal, das die deutschen Dörfer nicht aufweisen. Da die ethnische Rolle

eines Menschen wie kaum eine andere ihn in seinem Verhalten prägt, muß auf diesen Faktor besonders eingegangen werden.
Insbesondere soll dabei auf die Frage geachtet werden, ob dieser Faktor nicht die Folgen der Divergenz der weiterführenden Schulsysteme beeinflußt, die ja als unabhängige Variablen isoliert werden sollen.

## 2332 Der Minoritätenstatus der Deutschbelgier[1)]

Die deutschsprachige Bevölkerung in Manderfeld wie im Kreis Malmedy befindet sich im Status einer Minderheit. Eine Minderheit oder Minorität ist nach einer Definition von E.K.Francis:
"eine Gruppe von Menschen, die durch charakteristische Merkmale vom gesellschaftlichen Ganzen abgehoben ist und in einem typischen Verhältnis zur Mehrheit steht."[2)]
Ohne Zweifel handelt es sich hier um eine solche Gruppe, doch ist der Minderheitenstatus der "Eupen-Malmedyer" recht kompliziert. Das 1920 von Deutschland an Belgien abgetretene Gebiet umfaßt die wallonische, seit eh und je französischsprechende Bevölkerung von Malmedy und den sechs umliegenden Gemeinden, die deutschsprachigen Eifelgemeinden und den Kreis Eupen. Schon vor 1920 gehörten zu Belgien deutschsprachige Minderheiten, die in der Gegend von Arlon, Bastogne und Welkenradt wohnten und z.T. heute noch Deutsch sprechen. Die Kreise Eupen und Malmedy waren in deutscher Zeit durch das Hohe Venn voneinander getrennt und nur über eine Straße, die durch

---

1) Über die Geschichte des Kreises Malmedy vgl. Neu,H. (Hrsg.): Der Kreis Malmedy,Geschichte eines Eifelkreises von 1865 bis 1920 von Karl Leopold Kaufmann. Bonn 1961. Neu publiziert mit diesem Werk die Erinnerungen des letzten preußischen Landrates von Malmedy, die übrigens deutschnationalistisch gefärbt sind. Weitere Literaturangaben in Kirfel,B.: Studenten in Löwen. S.62-67. Aus den dort aufgeführten Werken seien hier nur genannt: Doerpen,H.: Die Abtretung des Gebietes von Eupen-Malmedy an Belgien im Jahre 1920. Bonn 1966.Papst, K.: Eupen-Malmedy in der belgischen Regierungs- und Parteipolitik 1914-1940. Sonderdruck aus: Zeitschrift des Aachener Geschichtsvereins. Bd.76. S.206-515. Aachen 1964. Willems,B.: Das Land von Malmedy und St.Vith.Bonn 1962. Dems. und Neu,H. (Hrsg.): Jahrbuch Eupen-Malmedy-St.Vith, Bad Godesberg 1966 und 1967.
2) Francis,E.K.: Minderheitenforschung in Amerika. KZfSS. Jg.9 (1957). H.4. S.521.

"altbelgischen" Gebiet führte, miteinander verbunden. Eine Gruppe im soziologischen Sinne waren diese Bewohner sicherlich nicht, als sie 1920 zu Belgien kamen, nicht einmal in dem Maße, in dem man von Elsaß-Lothringern und Südtirolern sagen kann, sie seien eine "Volksgruppe". Durch den Anschluß an Belgien wuchs diese "Sekundärminderheit" zu einer "Primärminderheit" zusammen, jedoch gibt es heute noch nicht unerhebliche Unterschiede etwa der politischen Einstellung zwischen "Nordisten" und "Südisten". Für die Bevölkerung des wallonischen Malmedys stellte der Anschluß kein Problem dar, die Deutschsprachigen dagegen wuchsen in ihrem Selbstverständnis nach anfänglichen "Heim-ins-Reich" Bestrebungen, die durch die Hitlerpolitik desavouiert wurden, zu einer dritten Gruppe im belgischen Staat (neben Wallonen und Flamen) zusammen.

Die Soziologie der Minderheiten zeigt, daß kleine minoritäre Gruppen "potentielle Eliten" darstellen (Hofstätter),[1] also besonders geeignet sind, Führungspositionen in der Gesamtgesellschaft zu übernehmen. So rekrutierte Belgien lange Jahrzehnte seine Diplomaten aus der zweisprachigen Provinz Luxembourg. Es bietet sich solchen Minderheiten unter gewissen Voraussetzungen also ein besonderer Leistungsanreiz. Angeblich entwickeln sie dazu eine besondere "Wettbewerbsmentalität", d.h. sie liegen bewußt oder unbewußt in steter Konkurrenz zu den Majoritätsgruppen, versuchen, diesen ebenbürtig zu werden, ja sie zu übertrumpfen. Als Beispiel werden oft die Juden genannt, die ihre politisch inferiore Stellung wirtschaftlich und bildungsmäßig kompensierten.
Sind die Deutschbelgier nun eine solche potentielle Elite? Versuchen sie, ihre wallonischen und flämischen Landleute zu übertrumpfen?
Folgende Überlegungen und Beobachtungen lassen diese Vermutung als unwahrscheinlich gelten.
Zu einer potentiellen Elite gehört, daß sie "ungefährlich" ist , daß sie sich dem Ganzen nützlich macht, dieses jedoch nicht in Gefahr bringt. Die Belgier deutscher Sprache sind keine isolierte und fixierte Minorität wie etwa die deutschen Brasilianer. Diese sind

---

1) Hofstätter,P.: Eliten und Minoritäten. KZfSS. Jg.14 (1962). S.59.

ein für allemal von ihrer Heimat getrennt, jene stehen unter ständiger kultureller "Belichtung" des hochdeutschen Raumes, von dem aus dem belgischen Staat in der Vergangenheit mehrfach Gewalt zugefügt wurde, wobei die Eupen-Malmedyer sich beflissen mit Deutschland identifizierten. Die Deutschbelgier sind darum stets Angehörige einer potentiellen Minderheitsgruppe. Ihr Verhalten wird äußerst streng kontrolliert, Forderungen von ihrer Seite nach stärkerer Geltung der deutschen Sprache werden als "Germanisierungstendenzen" gebrandmarkt. Eine Machtentfaltung der Minderheitengruppe als solche ist also sehr beschränkt.
Eher wäre es möglich, daß einzelne Mitglieder besonderen Ehrgeiz entwickeln, sich den französischsprechenden oder den flämischen Mehrheitsgruppen anzupassen. Wie die teilnehmende Beobachtung "Studenten in Löwen" zeigte, gibt es solche Bestrebungen an die Flamen fast nicht, wohl aber an die Wallonen. Eine kleine Gruppe versucht aktiv, sich und ihre Minderheitengruppe zu "wallonisieren". Die Mehrheit jedoch verhält sich wie das Chamäleon, das die Farbe nach der Umgebung wechselt, d.h. sie versucht sich recht und schlecht an die jeweils gegebene Situation anzupassen, dies unter starkem Bewußtsein des Selbstwertes. Allen ist die Überzeugung gemeinsam, man müsse im modernen Europa Fremdsprachen lernen, in ihrem Lande an erster Stelle Französisch. Dasselbe Bewußtsein existiert in Flandern, weniger ausgeprägt findet es sich in der Wallonie. Die Notwendigkeit, Französisch zu lernen, fördert den Willen der Schulbildung. Da das in der Volksschule gelehrte Französisch nicht ausreicht, liegt es nahe, weiterführende Schulen zu besuchen. Dem kommt die Schulstruktur -- wie gezeigt wird - mit der Liquidierung der Volksschuloberstufe entgegen. Lehrte man in einer Hauptschule lange und gründlich genug diese Fremdsprache, was den sowieso zweisprachig ausgebildeten Lehrern keine Schwierigkeit böte, hätten die Bewohner nicht mehr Gründe, weiterführende Schulen zu besuchen wie ihre deutschen Nachbarn.
Vorbilder, die die deutschsprachigen Belgier anspornen könnten, besondere Anstrengungen zu unternehmen, gibt es zur Zeit nicht. Ob es sie jemals geben wird, erscheint

fraglich, denn die Minderheitengruppe hat keine Führungsschicht. Es gibt keine eigene deutschsprachige zivile Verwaltung, keinen eigenen kirchlichen Seelsorgsbezirk. Die Beamten wie die Geistlichen müssen damit rechnen, bald in deutschsprachigen, bald in französischsprachigen Gemeinden eingesetzt zu werden, die sog. "kulturelle Autonomie" steht auf dem Papier. Die Folgen sind große Rollenunsicherheit, Schwanken zwischen Anpassungsbeflissenheit und zähem Festhalten am Althergebrachten. Dies drückt sich schon in der Bezeichnung seiner selbst und der Heimat aus. Es gibt bis heute keine offizielle Bezeichnung für die deutschsprachigen Belgier. Die nationalgesonnenen Belgier sprechen von den ehemaligen Kreisen Eupen und Malmedy als von den "erlösten Kantonen", die Presse (z.B. die Aachener Volkszeitung) von "Ostbelgien" oder von den "Ostkantonen", die Bewohner selbst schlicht und unsicher von "unserer Gegend", von der "Eifel" oder von "Neubelgien". Wer "Deutschbelgien" sagen und die Bewohner "Deutschbelgier" zu nennen wagte, würde riskieren, als "Anschlußpolitiker" abgestempelt zu werden. Trotzdem ist diese Ausdrucksweise die einzig adäquate.

Mit Sicherheit kann gesagt werden, daß man sich in diesem Lande wie kaum irgendwo anders - und sicher weitaus lebhafter als in Auw-Roth - mit den Problemen der Heimat, der eigenen Rolle, der Vergangenheit, kurz mit sich selbst befaßt. Reflektionen über den Status, die Sprache, die Zukunft des Staates u.dgl. sind Lieblingsthemen der Unterhaltung mit einem Deutschen.

Ob die Deutschbelgier nun tatsächlich sonderliche Anstrengungen unternehmen, die wallonische Mehrheitsgruppe, zu der sie wie gesagt in einem ambivalenten Verhältnis stehen, "einzuholen", kann nicht klar widerlegt werden, obwohl manches dagegen spricht. Erfolg hat sie jedenfalls bei einem solchen evtl. Streben bislang nicht gehabt. Tabelle 11 zeigt, daß der Abbau der Volksschuloberstufe - und damit der Zugang zu weiterführenden Schulen - in den vergangenen Jahren im flämischen und im wallonischen Landesteil weitaus schneller vorangeschritt als im deutschsprachigen. Andere Untersuchungen zeigen, daß der Zugang wallonischer Kinder zu weiterführenden Schulen ungleich

größer war als der deutschsprachiger.[1] Die 6 französischsprachigen Gemeinden um Malmedy stellten 1961 mit ca. 14 ooo Einwohnern 65 Studenten an Universitäten und universitätsähnlichen Hochschulen, die 21 deutschsprachigen Gemeinden mit rund 26 ooo Einwohnern dagegen nur rund 77. Es kam also in der Wallonie ein Student auf 215 Einwohner, in der Eifel einer auf 337. Zur gleichen Zeit stellten nur 32 Wallonen aber 39 deutschsprachige Einwohner je einen Gymnasiasten.[2]

Schulbehörden in Brüssel betrachten das östliche Grenzgebiet als Sorgenkind, ähnlich wie rheinland-pfälzische Schulpolitiker die Eifel.[3]
Jenseits wie diesseits der Grenze haben wir es also mit schulischen Passivräumen im Sinne Geipels zu tun.
Die befragten Lehrpersonen und Direktoren maßen der Minderheitensituation keine bildungsfördernde Wirkung zu, wohl jedoch der Einsicht der Eltern in die Notwendigkeit der Erlernung der französischen Sprache.

Man muß jedoch damit rechnen, daß sich in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg in Neubelgien eine neue Situation gebildet hat, die mit jener zwischen den Kriegen nicht ohne weiteres verglichen werden darf. Damals richteten sich die Anstrengungen noch allgemein auf eine "Heimkehr" ins deutsche Reich. Nach dem zweiten Weltkriege versuchte man zunächst zu überleben und sich den neuen Verhältnissen anzupassen, kein leichtes Unterfangen, da belgische Behörden die "Untreue" ihrer deutschsprachigen Mitbürger, die von 194o bis 1944 mit den Deutschen kollaboriert hatten, hart bestraften und Väter wie Söhne vieler Familien ins Gefängnis sperrten.
Eine genauere Antwort auf die Frage nach der Minderheitensituation wird erst im Zusammenhang der Behandlung der Sc ulstrukturen möglich.

---

1) Errechnet und zusammengestellt aus den Dossiers der Gemeinden des Kreises Malmedy. Rec.Pop.
2) Ebd.Im Akademischen Jahr 1961/62 kam in Belgien ein Student auf 225 Einwohner. Zu diesem Zeitpunkt hatte das Land bei rund 9 Millionen Einwohnern 4o 742 Studenten. Vgl. Dienst voor Hogeschoolstatistiek (Hrsg.): Jaarverslaag 1966. Brüssel 1967. S.3o.
3) Nach Peisert gehört der Kreis Prüm zur Region geringer Bildungsdichte 74 (Westeifel mit Ausnahme der Stadt Prüm und einiger weniger Gemeinden der Umgebung). In dieser

Tabelle 11

Anzahl der belgischen Schüler in der Volksschuloberstufe (7. und 8. Schuljahr) nach Sprachenabteilungen, 1955 - 1964

| Jahr | Sprachenabteilung | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Französ. | Niederld. | Deutsch | Zusammen |
| 1955 - 56 | | | | 83 662 |
| 1956 - 57 | 18 o75 | 61 128 | 355 | 79 558 |
| 1957 - 58 | 15 872 | 56 5o3 | 256 | 72 558 |
| 1958 - 59 | 14 325 | 51 447 | 255 | 66 o27 |
| 1959 - 6o | 12 854 | 44 748 | 27o | 57 872 |
| 196o - 61 | 11 481 | 38 455 | 253 | 5o 189 |
| 1961 - 62 | 1o 33o | 31 413 | 252 | 41 995 |
| 1962 - 63 | 8 878 | 25 o18 | 213 | 34 127 |
| 1963 - 64 | 7 59o | 2o 744 | 218 | 28 552 |

Quelle: Annuaire Statistique de la Belgique. Band 85. S.118.

---

Region, die 1961 28 617 Einwohner auf 69o,5o km$^2$ zählte, betrug der relative Schulbesuch der 16 - 19 jährigen Bevölkerung 2,5. (Zum Vergleich: In der Region 73 (Nordeifel) betrug er 3,2; in 75 (Südeifel) 1,6; in 76 (Osteifel) 1,1.)
Vgl.Peisert,H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Anhang: Karte "Regionen geringer Bildungsdichte" mit Tabelle.

## 24 Modellgemeinden und Schulstrukturen

Nachdem in Teil 1 die Schulstrukturen der beiden Staaten miteinander verglichen worden waren, sollen im folgenden die entsprechenden Verhältnisse auf der Ebene des Untersuchungsgebietes dargestellt werden.

### 241 Parität der Schulträger - Quasimonopol des Staates

Entsprechend den Verhältnissen in beiden Staaten insgesamt sehen sich die Bewohner der Gemeinden Manderfeld und Auw-Roth einem mehr konkurrentiellen bzw. einem mehr monopolistischen Schulsystem gegenüber.
Sämtliche Volksschulen des Kreises Prüm befanden sich 1965/67 in öffentlicher Trägerschaft, im Kreis Malmedy wurden sie in den meisten Fällen von den Gemeinden getragen, an kirchlichen und staatlichen weiterführenden Schulen bestanden jedoch auch Volksschulen (als Vorschulen) dieser Träger. Von den drei weiterführenden Schulen des Kreises Prüm verantwortete der Staat ein Gymnasium und eine Realschule, die Genossenschaft der Vinzentiner ein Gymnasium. Nur 2o Schüler aus dem Kreise Prüm besuchten dieses private Gymnasium, während insgesamt zur gleichen Zeit ca. 884 (geschätzte Zahl!) höhere und Mittelschulen besuchten. Nur 6o (= 6,8 v.H.) von 87o Übergängen zu weiterführenden Schulen aus dem Kreise Prüm zwischen 1961 und 1966 erfolgten auf freie Schulen.[1)]
Im Kreis Malmedy bestanden zur gleichen Zeit freie Schulen zu St. Vith (Bischöfliche Schule für Jungen, Bischöfliche Schule für Mädchen) und Malmedy (Technische Schule der Maristen). Der Staat unterhielt Lehranstalten in St. Vith (Staatliche Mittelschule), Bütgenbach (Mittelschule), Weismes (Mittel- und technische Schule) und Malmedy (Athenäum und Mittelschule). Von rund 9oo Schülern aus deutschsprachigen Gemeinden, die an diesen Schulen Abteilungen traditioneller Art (also keine technische Klassen) besuchten, gingen rund 38o zu staatlichen Anstalten. Aus der Modellgemeinde Manderfeld zog das Gros der Schüler zu den freien Schulen nach St.Vith. Nur allmählich ließen sich einige Familien dazu verleiten, die traditionelle

---

1) Berechnungen nach Angaben der Bezirksregierung Trier, die freundlicherweise vom Kreisschulamt Prüm zur Ver-

Bindung an katholische Institutionen zu vernachlässigen und schickten ihre Kinder zu staatlichen Schulen. Erleichtert wurde ihnen diese Entscheidung durch den staatlichen kostenlosen Zubringerdienst. Von Schülern und Lehrern freier Schulen wurde des öfteren behauptet, staatliche Schulen zögen Schüler durch eine "Inflation der Noten" an sich. Wer etwa an einer freien Schule 7o% der Punkte ( = "gut") erhielt, bekäme, wechselte er zur staatlichen Schule über, 8o %. Tatsächlich ist der Staat der Neuankömmling im Schulwesen, das einst völlig in der Hand kirchlicher Träger war. Verhält er sich wie ein Konkurrent, muß er versuchen, "Marktanteile" der freien Träger zu gewinnen. Inwieweit es sich jedoch bei den genannten Äußerungen um Zweckbehauptungen handelte, konnte nicht nachgeprüft werden. Sie stehen auch nicht im Einklang mit den Aussagen sämtlicher Schulleiter, von "Konkurrenz" unter den Schulen könne keine Rede sein. Diese betonten oft übereifrig, wie lächerlich es sei, Schüler zu werben ("Das ist ja lächerlich, wir sind doch keine Viehhändler", "Man macht mir das oft zum Vorwurf, daß ich nicht für die Schule werbe, aber ich tue es nicht" und ähnliche Äußerungen).
In diesen Gesprächen gewann man den Eindruck, daß konkurrentielles Verhalten in der Gründerzeit einer Schule eine Rolle spielt, später aber, wenn die Existenz der Schule durch eine genügend große Schülerzahl gesichert ist, an Gewicht verliert. Die beste Werbung wird dann "die Propaganda, die die Kinder selbst machen", wie es eine wallonische Schulleiterin formulierte.
Wichtig erscheint jedenfalls die Tatsache, daß an staatlichen wie an freien Schulen die Tendenz herrscht, Schüler anzuziehen und zu behalten. Dieser, durch verschiedene Ursachen (finanzieller, ideologischer und anderer Art) motivierte Wille, der sich in aktiver Werbung oder einfach in passiver Offenheit kundtun kann, trägt sicher zur Stabilisierung der Beziehungen Schule und (Grundschicht-) Elternhaus bei. Gefördert wird diese Tendenz durch fehlenden Schulbezirkszwang. Jedermann ist frei in der Wahl der Volksschule. Eine Einschränkung besteht lediglich innerhalb der Gemeinden. Manderfelder Eltern, die im Ort Krewinkel ansässig sind, können z.B. ihre Kinder zur Volks-

schule nach St.Vith schicken, jedoch nicht in die Gemeindeschule zu Lanzerath (Gem.Manderfeld).

242 GS - VS

Wie stellt sich der Unterschied zwischen beiden Systemen konkret für die Schüler der Modellgemeinden bzw. der Kreise dar?
Die Prümer Schüler haben nach dem 4. Schuljahr folgende drei Wahlmöglichkeiten: 1. Verbleib in der Hauptschule, 2. Übergang zur Realschule, 3. Übergang zum Gymnasium. Alle drei Entscheidungen schließen sich gegenseitig aus. Bei Verbleib in der Hauptschule bleibt noch die Möglichkeit offen, nach dem 7.Schuljahr ein Aufbaugymnasium zu besuchen, die tatsächlich durch eine Aufnahmeprüfung eingeschränkt wird, während für den Übergang zu Gymnasium und Realschule das Gutachten des Volksschullehrers genügt. Nur bei Verweigerung desselben verlangen diese Schulen eine Aufnahmeprüfung.
Die Anzahl der Schüler, die die Möglichkeit 2 und 3 gewählt hatten, war von 7o4 (1964/65) über 838 (1965/66) auf 1 o53 (1966/67) angestiegen, was vor allem bei der 1964 neugegründeten Realschule zu Buche schlägt. Daß es sich hier jedoch nicht einfach um einen Nachholbedarf mangels Kapazität handelte, zeigt die erstaunliche Tatsache, daß die Anmeldungen zur Realschule hinter den Erwartungen zurückblieben, wahrscheinlich eine Folge der "Vorurteile von Schlüsselpersonen" (Pfarrer und Lehrer), die diese Schulart als ein "Gymnasium minderer Qualität" und als "Sackgasse" abqualifizierten. Tatsächlich ist es wegen mangelnder Synchronisation der Sprachen - das Gymnasium beginnt in allen Abteilungen mit Latein, die Realschule mit Englisch - den Absolventen der Realschule vorerst nicht möglich, die Oberstufe des Gymnasiums zu besuchen. So konnte 1965/66 nur eine Realschulklasse neueröffnet werden, obwohl Raum und Personal zur Verfügung stand,und die Realschulleitung selbst alles tat, was in ihren Kräften stand, um für die Schule zu werben. Auch die Einführung der Mittelpunktsschulen und Hauptschulzentren macht sich in einem Rückgang der Anmeldungen zur Realschule bemerkbar, was nach Ansicht der Verantwortli-

chen den Einflüssen von Hauptschullehrern zuzuschreiben war, die angeblich die zukünftige Ebenbürtigkeit der Hauptschule mit der Realschule betonten.
Tabelle 12 gibt eine Übersicht über die Verteilung der Schüler in den einzelnen weiterführenden Schulen des Kreises Prüm. Dabei muß berücksichtigt werden, daß rund 25o Internatsinsassen nicht aus dem Kreisgebiet stammen, die Zahl von 1 o53 Schüler an höheren Schulen und der Realschule im Jahre 1966/67 also nicht typisch für den Kreis Prüm ist.
Die 6 Klassen der Unter- und Oberstufen weiterführender Schulen im Kreis Malmedy wurden zur gleichen Zeit von 1 882 Schülern besucht, von denen 1 153 zu den gymnasialen Abteilungen gingen. Vier Schulen standen den Belgiern im deutschen, die gleiche Anzahl im französischen Sprachgebiet zur Verfügung.[1] Die einzelnen Schulen waren folgendermaßen organisiert:

1) Bischöfliche Schule für Jungen zu St.Vith. Sie umfaßt eine traditionelle (humanistische) und eine moderne wissenschaftliche Abteilung. Daneben bestehen technische und berufsvorbereitende Abteilungen mit den Sektionen Landwirtschaft, Holz- und Metallverarbeitung. Die Schule unterhält keine Grundschule, nimmt jedoch Schüler in die Förderklassen auf. Es ist ihr ein Internat angeschlossen. Voll ausgebaut.
2) Bischöfliche Schule für Mädchen (Maria-Goretti-Schule) zu St.Vith. Humanistische und moderne Abteilung. Technische Haushaltungsschule. Die Schule unterhält eigenen Kindergarten und Volksschule. Internat. Voll ausgebaut.

---

1) Alle aufgeführten Schulen im Kreis Malmedy, mit Ausnahme des Staatlichen Athenäums, sind Neugründungen aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. In St.Vith wurde während der deutschen Besatzung 1940-1944 eine Oberschule eingerichtet. Über die geschichtliche Entwicklung des Schulwesens in den beiden Nachbarkreisen unterrichten: Frentzen,H. in: Landkreis Prüm, Regierungsbezirk Trier, Bd.4 der Reihe Rheinland-Pfalz. Speyer 1959. S.196 ff. und Neu,H.: A.a.O. S.56-59.

Tabelle 12

Anzahl der Schüler nach weiterführenden Schulen im Kreis Prüm. 1964/65 - 1966/67

| Schule | Anzahl der Schüler | | |
|---|---|---|---|
| | 1964/65 | 1965/66 | 1966/67[x] |
| Staatl.Realschule Prüm | 67 | 121 | 21o |
| Staatl.Reginogymnasium zu Prüm | 647 | zus. 717[y] | 739 |
| Missionsschule St. Vinzenz zu Niederprüm | 7o | | 1o4 |
| Insgesamt | 764 | 838 | 1o33 |

x Es fehlen die Angaben für das Kurzschuljahr Ostern - 1.12.1966.

y Für 1965/66 gibt die Quelle nur die Gesamtzahl der Gymnasiasten an.

Quellen: Stat. Phld.-Pf. Bd. 143. Die allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz im Jahre 1964, Teil III Verzeichnis der Schulen. Bad Ems 1965.
Statistisches Jahrbuch für Rheinland-Pfalz. 1966. S.51.
Die Angaben für 1966/67 entstammen Interviews mit den Schuldirektoren.

Tabelle 13

Anzahl der Schüler nach weiterführenden Schulen und Abteilungen im Kreis Malmedy, 1966/67, nach Angaben der Schulleiter

| Schule | Allgemeinbildende Abt. | | Techn.u.berufsvor.Abt. | | zusammen | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % |
| Staatl.Mittelschule für Mädchen,Malmedy | 111 | 76,5 | 34 | 23,5 | 145 | loo.o |
| Staatl.Athenäum für Jungen u.Mäd.,Malmedy | 335 | loo.o | - | - | 335 | loo.o |
| Techn.Schule d. Maristen,Malmedy | - | - | 284 | loo.o | 284 | loo.o |
| Staatl.Mittelschule f.Jungen u.Mäd.,Weismes | 69 | 54,3 | 58 | 45.7 | 127 | loo.o |
| Staatl.Mittelschule f.Jungen und Mädchen, Bütgenbach | 74 | 52,o | 72 | 48.o | 146 | loo.o |
| Bischöf.Schule f.Jungen,St.Vith | 258 | 56.9 | 196 | 43.1 | 454 | loo.o |
| Bischöf.Schule f.Mäd.,St.Vith | 175 | 67.3 | 85 | 32.7 | 260 | loo.o |
| Staatl.Mittelschule f.Jungen, St.Vith | 131 | loo.o | - | - | 131 | loo.o |
| Insgesamt | 1153 | 62.3 | 729 | 38.7 | 1882 | loo.o |

3) Technische Schule der Maristen (Schulbrüder) zu Malmedy. Sie unterhält nur technische Abteilungen (Elektrizität, Metallverarbeitung, Holzbearbeitung), nimmt Schüler mit 12 Jahren auf und führt zur mittleren technischen Reife. Wer eine höhere technische Schule besuchen möchte, muß nach Abschluß zu einer Schule in Lüttich oder Verviers überwechseln. Mit Internat. Voll ausgebaut.
4) Staatliche Mittelschule zu Bütgenbach. Sie umfaßt im Aufbau befindliche gymnasiale und technische Abteilungen für Jungen und Mädchen (cycle d'observation et d' orientation). Keine Volksschule, kein Internat.
5) Staatliche technische Schule für Mädchen in Weismes. Haushaltsabteilung (section familiale). Gymnasiale Abteilung, von der aus Übergang zur gymnasialen Oberstufe zu Malmedy möglich ist. Ausgebaut.
6) Staatliche Mittelschule für Jungen und Mädchen in St. Vith. Ohne technische und berufsvorbereitende Abteilungen und ohne Volksschule. Kein Internat. Voll ausgebaut.
7) Staatliches Athenäum zu Malmedy. Keine technischen und keine berufsvorbereitenden Abteilungen. Internat für Jungen und Mädchen. Ausgebaut.
8) Staatliche Mittelschule für Mädchen zu Malmedy. Gymnasiale und technische Abteilungen. Kein Internat. Voll ausgebaut.[1]

Wie man sieht, sind nicht alle Schulen im Kreise Malmedy als "écoles multilatérales" ausgebaut. Das reiche Angebot darf auch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich nicht bei allen um Schulen "nach der Wahl der Eltern" handelt. praktisch machten bis vor kurzer Zeit die katholischen Manderfelder nur vom katholischen Schulangebot Gebrauch. Erst die jüngste Zeit hat hier Veränderungen gebracht. Es ist jedoch wichtig, daß den Bewohnern des Kreises Malmedy ein sehr vielfältiges Angebot gemacht wird. Zu den Bischöflichen Schulen in St.Vith z.B. können Kinder aller Begabungsgrade gehen. Anders ist die Situation im Kreise

---

1) Wer sich detailliertere Kenntnisse über das belgische Schulwesen verschaffen möchte, ziehe zu Rate das Werk von Van Waeyenberghe,A.: Guide des études en Belgique. Brüssel 1961.

Prüm. Hier sind die weiterführenden Schulen folgendermaßen organisiert:

1) Staatl. Reginogymnasium zu Prüm. Das Gymnasium verfügt über eine altsprachliche und eine neusprachliche Abteilung. Beide beginnen ab Sexta mit Latein als erster Fremdsprache. Unabhängig von der Schule existiert ein Bischöfliches Konvikt, das Jungen aufnimmt. Ursprünglich diente es der Förderung des Priesternachwuchses. Dieses Ziel tritt heute zurück hinter der Intention, engagierte Katholiken zu erziehen.
2) Die Missionsschule St.Vinzenz zu Niederprüm nimmt in ihr Internat nur Jungen auf, die den Gedanken, Priester werden zu wollen, zumindest nicht ausschließen. Die Oberstufe darf nur beginnen, wer vorhat, in die Genossenschaft einzutreten. Andernfalls muß er zum Reginogymnasium überwechseln.
3) Die Realschule nimmt in die Sexta Schüler bis zu 12 Jahren auf. Sie ist noch nicht voll ausgebaut, hat kein Internat und unterhält (noch) keine Verbindung zu den anderen Schulen.

In mehreren Orten des Kreises (u.a. in Bleialf) wurden Schulzentren geschaffen, zu denen ab September 1967 die Schüler des 9.Schuljahres gefahren werden. Eine Verbindung dieser Schulen mit Realschulen und Gymnasien besteht nicht.

243 Tagesschule - Vormittagsschule

Während im Kreise Prüm die Volks- und weiterführenden Schulen, von einzelnen Sonderkursen abgesehen, nur vormittags unterrichten, sind im Kreise Malmedy Ganztagsschulen die Regel. Schon die dörflichen Volksschulen unterrichten ihre Kinder von 8 - 12 Uhr, entlassen sie zum Mittagessen in die Familien und versammeln sie wieder von 13 - 15 Uhr.

In den großen zentralen Schulen wird zudem ein Mittagessen angeboten, das zum Teil subsidiiert wird. So bietet die Staatliche Mittelschule zu St.Vith ein solches für 15 Franken (1,2o DM) an.

In manchen Schulen steht ein großer Studienraum zur Verfügung, in dem externe Schüler fakultativ, interne obligatorisch nach dem Unterricht unter Aufsicht ihre Schul-

aufgaben machen können. Der Mittwoch- und der Samstagnachmittag sind schulfrei.
Eine besonders glückliche Einrichtung scheinen die Internate zu sein, die "Regionalinternate" genannt werden sollen. Aufgenommen wird nur, wer über das Wochenende nach Hause fahren kann. Es wird damit verhindert, daß die Internate Domänen der Oberschicht werden, sie bleiben somit tatsächlich der ortsansässigen Bevölkerung offen. Die Verbindung zwischen Internatsschülern und Elternhaus wird nicht für zu lange Zeit - wie in vielen deutschen Internaten - unterbrochen. Sie kehren samstagsnachmittags heim und montagsmorgens zur Schule zurück. Der Radius des Einzugsgebietes dieser Internate ist nur in Ausnahmefällen größer als 3o km. Die deutschen Aufbaugymnasien, die ihre Internate aus viel größeren Landstrichen rekrutieren, entlassen die Schüler nur alle zwei Wochen, das Konvikt zu Prüm gar, von Ausnahmefällen abgesehen, nur in den Ferien. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß durch diesen permanenten Kontakt der Internatsschüler mit ihren Eltern, deren Entfremdungssorgen mancher Grund genommen wird.[1] Auch vielerlei andere Beschwerden, die die Eltern deutscher Kinder in Kauf nehmen mußten, blieben den Belgiern durch die Tagesschule und das Regionalinternat erspart (lange Wartezeiten, Herumstreunen, ungenügende Mahlzeiten). Das Reginogymnasium versuchte, diese Mißstände durch Einrichtung eines Wartungsdienstes aus der Welt zu schaffen. Auswärtigen Schülern wurden Klassenräume zur Verfügung gestellt, in denen sie ihre Schulaufgaben machen konnten, sicherlich eine lobenswerte Initiative, aber doch nur ein Behelf. Ein struktureller Unterschied zwischen deutschen und belgischen Internaten wird schlicht durch den Preis geschaffen. Während im Kreis Malmedy der von den Eltern zu zahlende Betrag in der Regel [illegible] 1 5oo Franken (= 12o,- DM) pro Monat liegt (die Ferienzeit wird nicht berechnet), schwankten in Deutschland die Kosten erheblich. Sehr niedrig lagen nur die Aufbaugymnasien (mit 1oo,- DM). Das Bischöfliche Konvikt verlangte in der Regel (Ausnahmen wurden gemacht) 12o,- - 15o,- DM,

---

1) Vgl. Strzelewicz, W.; Raapke, H.D. und W. Schwenger: Bildung und gesellschaftlicher Wandel. Stuttgart 1966. S. 254 - 256.

das Internat zu Biesdorf 2oo,- DM, das Bischöfliche Internat zu Gerolstein 25o,- DM (unter Fortzahlung während der Ferien). Entsprechend differenziert sich die Struktur der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Während die Aufbaugymnasien tatsächlich vorwiegend Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien aufnahmen, bildeten diese in den privaten Internaten die Minderzahl, zum Teil blieben sie Ausnahmen.

Es bedürfte einer eigenen Untersuchung über die Erziehungsziele, die Internatsträger und -leiter in den einzelnen Ländern hegen und über deren Verwirklichung, um die Funktionen dieser Einrichtungen richtig abschätzen zu können. Die Beobachtungen, die über diesen Punkt angestellt werden konnten, ließen einen Unterschied zwischen den belgischen Regionalinternaten und den deutschen Häusern sehr deutlich zum Vorschein kommen: während dort der provisorische Charakter des Internats als eines Mittels zum Zweck des Schulbesuches im Vordergrund stand, bestimmten hier mehr totalpädagogische Gesichtspunkte (wie z.B. die Erziehung zum Priester oder mündigen Christen u.a.) die Absichten der Verantwortlichen, wobei diese oft einem gewissen Fatalismus Ausdruck gaben, da es sich bei den ihrer Obhut Anheimgegebenen nach ihrer Meinung um Kinder aus erziehungsbehinderten Familien handelte. Der Gedanke, daß Eltern, die ihrer Erziehungsaufgabe nicht mehr gerecht werden konnten, ihre Kinder in Internate abzuschieben versuchen, wurde im belgischen Untersuchungsgebiet nirgendwo geäußert. Dazu offenbarten die belgischen Internatsleiter im Gegensatz zu ihren deutschen Kollegen eine gute Kenntnis der Herkunftsorte und -familien ihrer Schützlinge, offenbar eine Folge des nicht zu großen Einzugsgebietes.

# 3 DIE BILDUNGSCHANCEN IN DEN UNTERSUCHTEN LÄNDLICHEN REGIONEN

## 31 Überblick

Die Überprüfung der einschlägigen Statistiken, die Interviews mit Schulverwaltungsleuten, Lehrern und Eltern und die teilnehmende Beobachtung im Untersuchungsgebiet förderten Ergebnisse zu Tage, die unter folgenden Titeln dargestellt werden sollen:

- Zugänge zu weiterführenden Schulen diesseits und jenseits der Grenze.
- Das Problem des vorzeitigen Abganges.
- Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Übergang.
- Rolle des dörflichen Grundschullehrers und anderer "Schlüsselpersonen".
- Die Beziehungen der Familien zu den weiterführenden Schulen.

## 32 Diskrepanz zwischen den Zugängen zu weiterführenden Schulen

Eine krasse Diskrepanz kennzeichnet die Entwicklung der Zugänge zu weiterführenden Schulen zwischen Manderfeld und Auw-Roth.
1961 besuchten 25 Schüler und Studenten im Alter von über 14 Jahren weiterführende Schulen oder Hochschulen aus der Gemeinde Manderfeld;[1] nur 2 waren es im gleichen Jahr aus Auw-Roth.[2]
Bis zum Schuljahr 1966/67 hatten sich die Zahlen auf beiden Seiten der Grenze zwar vergrößert, die Diskrepanz war jedoch geblieben: 69 belgische Schüler und Studenten waren aus der Volksschule auf eine weiterführende Schule gegangen und wurden dort unterrichtet;[3] ihnen standen 16 deutsche gegenüber, von denen allerdings 5 noch nicht 12 Jahre alt waren.[4] (Vgl.Tabelle 14).
Der prozentuale Anteil der Übergänge aus der Volksschule zu weiterführenden Schulen zeigt, daß Auw-Roth ca. 2o Jahre hinter Manderfeld im Rückstand ist.[5] (Vgl.Graphik 1o).
Auf der Ebene der Kreise bestand die Diskrepanz ebenfalls, war jedoch weniger krass:
1961 kam in den deutschsprachigen Gemeinden Malmedys ein

---

1) Rec.Pop. Tome 85. S.74. Der dort veröffentlichten Tabelle sind nur die Angaben der Schüler über 14 Jahren zu entnehmen. Aus dem Dossier der Gemeinde Manderfeld ergibt sich, daß 32 Schüler und Studenten über 12 Jahren weiterführende Schulen besuchten.
2) Errechnet aus: Volkszählung. Unveröffentl.Blätter 128, 129,13o und 131. In den Angaben der Volkszählung bzw. des Rec.Pop. sind selbstverständlich Kinder aus Familien, die nicht der Grundschicht zuzurechnen sind, enthalten, was nicht für die Aufstellungen mit der Quellenangabe: Elternbefragung gilt. Zur Orientierung: Im Untersuchungsjahr 1967 besuchten in Manderfeld 11 Kinder aus Nicht-Grundschichtfamilien weiterführende Schulen, 1 in Auw-Roth.
3) Lehrerbefragung.
4) Lehrerbefragung.
5) Elternbefragung und Befragung von privilegierten Zeugen.

Gymnasiast über 12 Jahren auf 39 Einwohner;[1] Im Kreis Prüm kam 5 Jahre später, 1966, in den entsprechenden Klassen (Quarta bis Unterprima) 1 Gymnasiast auf 8o Einwohner.[2]
Die schon in Teil 1 dargestellte größere Verschulung auf belgischer Seite wiederholt sich also auf den unteren Ebenen der Kreise und Gemeinden, die hier untersucht wurden.

Graphik 1o zeigt die Entwicklung der Zugänge zu weiterführenden Schulen in Manderfeld und Auw-Roth in der Nachkriegszeit. Über die Zeit vor dem 2. Weltkrieg fanden sich keine Angaben. Nach Aussagen der Gewährspersonen waren die Zugänge damals auf Ausnahmen beschränkt. In Manderfeld ist der Zugang unmittelbar nach dem Krieg ca. um das dreifache höher als in Auw-Roth (ca. 15 % gegenüber 5 %), steigert sich jedoch bis zur Zeit der Untersuchung auf das 6 - 7-fache (Vgl.Regressionslinie).

---

1) Rec.Pop. Dossiers der deutschsprachigen Gemeinden des Kreises Malmedy.
2) Der Berechnung zugrunde liegen die von der Kreisschulbehörde Prüm ermittelten Übergänge aus den Volksschulen des Kreises Prüm zu Realschulen, Gymnasien und Aufbaugymnasien. Die Statistik wurde von Ostern 1961 - Ostern 1966 geführt. In diesen Jahren wurden 8o3 Übergänge registriert; 67 Schüler mußten in die Volksschule rückgemeldet werden. Da die Rückmeldung fast nur Schüler bis zur Quarta betraf, wurde diese Abgangsquote von 8,33 % kontinuierlich auf die ersten drei Klassen verteilt. Für die Klassen oberhalb Quarta wurde eine Abgangsquote verwandt, die der Publikation des Wissenschaftsrates: Abiturienten und Studenten.Entwicklung und Vorausschätzung der Zahlen 195o bis 198o. Bonn 1964. Tabelle 6. Spalte 1. entnommen wurde. Ihr zufolge erreichen in Rheinland-Pfalz nur 39,9 % der Quartaner,die Reifeprüfung. Für die drei oberen Klassen, von denen keine Übergangsquoten vorlagen, wurden der letzten statistisch erfaßten Zahl gleiche Zahlen eingesetzt. Die einzelnen Klassen ließen sich somit aus den Differenzen zwischen den Übergängen und den Ausfällen errechnen. Es ergab sich eine Gesamtsumme von 884 Schülern aus dem Kreisgebiet für das Schuljahr 1966. Die Zahl darf nicht verwechselt werden mit der Zahl der Schüler im Kreis Prüm, die normalerweise Schulstatistiken zugrundeliegt. Internate und Wanderungsbewegungen lassen beide Zahlen erheblich voneinander differieren.

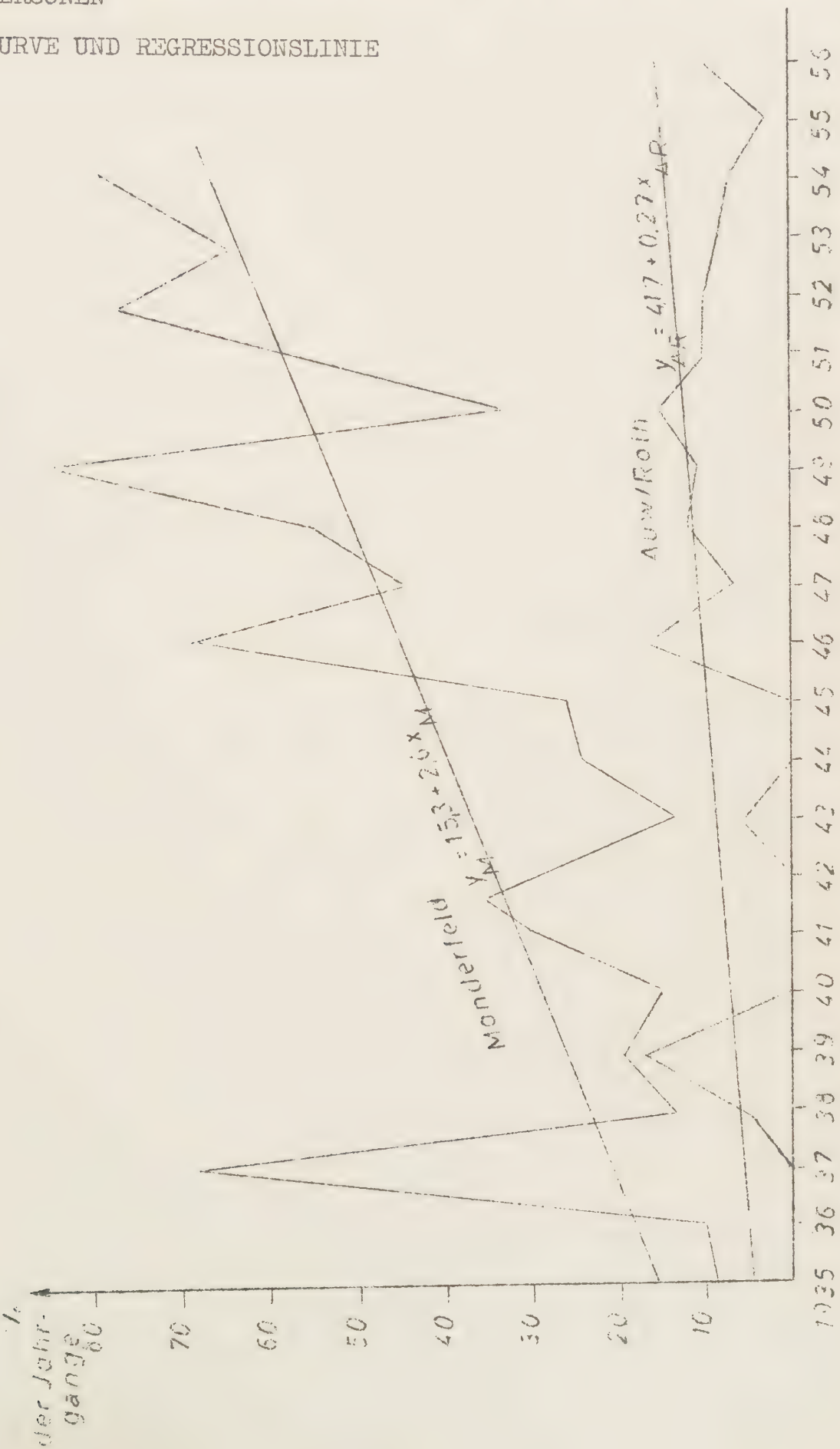
Tabelle 14

Schüler und Studenten aus Manderfeld und Auw-Roth nach Schularten, 1966/67, nach Angaben der Lehrer und Gewährspersonen

| Schulart | Anzahl der Schüler und Studenten in: Manderfeld abs. | Manderfeld in % | Auw-Roth abs. | Auw-Roth in % |
|---|---|---|---|---|
| 1. Niveau (Volksschule) | | | | |
| 1. - 6. Schuljahr | 145 | | 14o | |
| 7. - 8. " | 9 | | 55 | |
| 9. " | - | | 21 | |
| zusammen | 154 | 69.o | 216 | 93.o |
| 2. Niveau (weiterführende Schulen, Vollzeitberufsschulen, Berufsfachschulen) | | | | |
| Schulen in gymnasialer Form | 39 | | 13 | |
| Techn.u.berufsvor.Schulen | 1o | | - | |
| Handelsschule | - | | 3 | |
| Haushaltsschule | 8 | | - | |
| zusammen | 57 | 25.6 | 16 | 7.o |
| 3. Niveau (Universität, universitätsähnliche Hochschulen, Fachschulen) | | | | |
| Universität u.univ.-ähnl. Hochschulen | 6 | | - | |
| Bildungsanstalt f.Volksschullehrer | 2 | | - | |
| Bildungsanstalt für Mittelschullehrer | 2 | | - | |
| Seminar f.Kindergärtnerinnen u.Krankenpfleg. | 2 | | - | |
| zusammen | 12 | 5.4 | - | .o |
| Alle Schulen insgesamt | 223 | loo.o | 232 | loo.o |

Graphik 1o
ÜBERGÄNGE UND ÜBERGANGSVERSUCHE AUS MANDERFELD UND AUW/ROTH ZU WEITERFÜHRENDEN SCHULEN IN PROZENTEN DER JAHRGÄNGE (1935-1956), NACH ANGABEN DER ELTERN UND GEWÄHRSPERSONEN

KURVE UND REGRESSIONSLINIE



## 33 Das Problem des vorzeitigen Abgangs

Es können hier nicht die Gründe untersucht werden, die im einzelnen zum vorzeitigen Verlassen einer weiterführenden Schule geführt haben. Peisert und Dahrendorf nennen als Faktoren "äußeres" und "inneres Schulsystem", "Schulformen" und "Schulorganisation", "Lehrer-Schüler-Verhältnis" und "Information", "Bildungsmotivation" und "soziale Herkunft", "Begabung" und "Charakterfaktoren", "altersspezifische" und "geschlechtsspezifische", "Freizeitbedürfnisse" und "Reize der Berufswelt".[1] In zwei von ihnen verglichenen Schulen kamen jeweils 51 und 25 von hundert Sextanern zum Abitur. Die Schulen waren Extrembeispiele. Im ersten (erfolgreicheren) Extremfall betrug der Anteil der Kinder aus der Oberschicht allerdings 51 v.H., jener aus der Unterschicht 4 v.H.; im zweiten (weniger erfolgreichen) Fall rekrutierte sich die Klasse aus 19 v.H. Unter- und 19 v.H. Oberschichtkindern. Der Rest gehörte jeweils zur Mittelschicht.[2]

Die Untersuchungen in Manderfeld und Auw-Roth befassen sich nur mit Angehörigen der Unterschicht, isolieren also den Faktor "soziale Herkunft". Hier war nun ein krasser Unterschied zwischen den beiden Gemeinden festzustellen. (Vgl. Tabelle 15). Erfaßt sind in dieser Tabelle die zwischen 1942 und 1956 in Grundschichtfamilien geborenen Kinder und ihre älteren Geschwister, in Manderfeld insgesamt 332, in Auw-Roth 41o Personen. Als Erfolg gilt der Erwerb der mittleren Reife oder eines ähnlichen Abschlusses; als gescheitert werden die Schüler angesehen, die ein festgesetztes Ziel nicht erreichten, nicht jedoch jene jungen Belgier, die zur weiterführenden Schule übergingen, um dort ihre Schulpflichtzeit zu beenden.

lo von 25 jungen Belgiern wagten somit nach dem Kriege den Übergang zu einer weiterführenden Schule, in Auw-Roth waren es lo von 137. Für lo von loo Belgiern, die den Schritt wagten, wurde er verhängnisvoll - sie schei-

---

1) Vgl.Peisert,H. und Dahrendorf,R.: A.a.O. S.145/146.
2) Ebd. Graphik 24. S.144.

terten, doch unter den Deutschen waren es 1o von 23. In Manderfeld hatten in der Nachkriegszeit 132 von 332 Schülern den Übergang zu einer weiterführenden Schule gewagt, also rund 4o v.H., in Auw-Roth hingegen nur 3o von 41o, d.h. ca. 7 v.H. Unter diesen 3o jungen Deutschen scheiterten einige schon in der Aufnahmeprüfung (zum Aufbaugymnasium), während in den belgischen Schulen solche Prüfungen gar nicht stattfanden. Dort dirigierte man die Ankömmlinge in eine ihrer Begabung entsprechende Abteilung. Beinahe die Hälfte der Deutschen (13 von 3o) scheiterte, in Manderfeld war es nicht einmal ein Zehntel (13 von 132). Zwar gingen dort insgesamt 34 von 132 vorzeitig ab, doch kann man die Beendigung der Schulpflichtzeit an einer weiterführenden Schule nicht unbedingt als Scheitern bezeichnen. Da in Belgien die Volksschuloberstufe allmählich abgebaut und programmgemäß vernachlässigt wird, pflegten Eltern ihre Kinder zu einer weiterführenden Schule zu schicken mit der Begründung: "Immerhin lernt man dort mehr als in der Volksschule!", in Deutschland jedoch galt demgegenüber der Grundsatz: "Besser ein guter Volksschüler als ein schlechter Gymnasiast."

Tabelle 15

Schulische Erfolge und Mißerfolge der Geburtsjahrgänge 1935 - 1956 aus Manderfeld und Auw-Roth, 1966/67, nach Angaben der Eltern und der Gewährspersonen

| Art des Erfolges bzw. Mißerfolges | Anzahl der Schüler in: | |
|---|---|---|
| | Manderfeld | Auw-Roth |
| Es gingen über oder versuchten zu weiterführenden Schulen (gymnasialer, technischer oder berufsvorbereitender Art) überzugehen | 132 | 30 |
| Davon waren noch ohne Erfolg | 38 | 9 |
| -hatten Erf.gehabt u.aufgehört | 33 | 4 |
| -hatten Erf.gehabt u.weiterstudiert | 27 | 4 |
| -hatten nach Beendigung der Schulpflichtzeit aufgehört | 21 | - |
| -waren gescheitert | 13 | 13 |

## 34 Nivellierung des schichtenspezifischen und regionalen Bildungsgefälles

Die dargestellte Diskrepanz zwischen den Übergängen aus der dörflichen Volksschule zur weiterführenden Schule und die besseren Erfolgschancen der Manderfelder Kinder daselbst zeigen, daß die Manderfelder Grundschichtfamilien in ihrem Bildungsverhalten den in Ober- und Mittelschichten üblichen Verhaltensmustern näher kommen als ihre deutschen Nachbarn. Die Bildungsunterschiede zwischen Oberschicht und Unterschicht einerseits, Stadt und Land andererseits erfahren damit im belgischen Untersuchungsgebiet eine größere Milderung als im deutschen.

Bestätigt werden die auf Gemeindeebene gefundenen Ergebnisse durch Untersuchungen auf kantonaler und regionaler Ebene.
Im Kreise Prüm kam 1961 auf 9oo Einwohner 1 Universitätsstudent,[1] in den deutschsprachigen Gemeinden Malmedys einer auf 337.[2]
Paul Minon stellte für die Umgebung von Lüttich fest, daß zwischen dem 2. Weltkrieg und 1961 der Anteil der Arbeiterkinder, die zu weiterführenden Schulen übergingen, sich merklich vergrößerte, ja der Prozentsatz der Grundschichtkinder verbesserte sich an Höheren Schulen im Vergleich zu ihresgleichen an Sekundarschulen überhaupt (also einschließlich der technischen und berufsvorbereitenden Schulen) stärker als der aller anderen Berufsgruppen. Am stärksten wuchs der Anteil an Mädchen aus Arbeiterfamilien.[3] Demgegenüber stieg der Anteil an Kindern aus Bauern- und Arbeiterfamilien am Prümer Reginogymnasium im Verlaufe des 2o.Jahrhunderts weder absolut noch relativ.[4]

---

1) Vgl.Monz,H.: Das mögliche Einzugsgebiet einer wiedergegründeten Trierer Universität.Trier 1966.S.24.

2) Rec.Pop. Dossiers der Gemeinden des Kreises Malmedy.aus den Gemeinden kamen insgesamt 142 Studenten an Universitäten und universitätsähnlichen Hochschulen.77 von ihnen entstammen deutschsprachigen,65 wallonischen Gemeinden.

3) Minon,P.: Statut social de la famille et première orientation scolaire. L'évolution dans la région liégoise de 1941 - 49 à 1961.Working paper pour le 6e Congrès mondial de sociologie Evian 1966. S.7.

4) Vgl.Staatliches Reginogymnasium (Hrsg.): Staatliches Reginogymnasium. Jahreschronik 1966. Prüm 1967.

## 34 Nivellierung des schichtenspezifischen und regionalen Bildungsgefälles

Die dargestellte Diskrepanz zwischen den Übergängen aus der dörflichen Volksschule zur weiterführenden Schule und die besseren Erfolgschancen der Manderfelder Kinder daselbst zeigen, daß die Manderfelder Grundschichtfamilien in ihrem Bildungsverhalten den in Ober- und Mittelschichten üblichen Verhaltensmustern näher kommen als ihre deutschen Nachbarn. Die Bildungsunterschiede zwischen Oberschicht und Unterschicht einerseits, Stadt und Land andererseits erfahren damit im belgischen Untersuchungsgebiet eine größere Milderung als im deutschen.

Bestätigt werden die auf Gemeindeebene gefundenen Ergebnisse durch Untersuchungen auf kantonaler und regionaler Ebene.
Im Kreise Prüm kam 1961 auf 9oo Einwohner 1 Universitätsstudent,[1] in den deutschsprachigen Gemeinden Malmedys einer auf 337.[2]
Paul Minon stellte für die Umgebung von Lüttich fest, daß zwischen dem 2. Weltkrieg und 1961 der Anteil der Arbeiterkinder, die zu weiterführenden Schulen übergingen, sich merklich vergrößerte, ja der Prozentsatz der Grundschichtkinder verbesserte sich an Höheren Schulen im Vergleich zu ihresgleichen an Sekundarschulen überhaupt (also einschließlich der technischen und berufsvorbereitenden Schulen) stärker als der aller anderen Berufsgruppen. Am stärksten wuchs der Anteil an Mädchen aus Arbeiterfamilien.[3] Demgegenüber stieg der Anteil an Kindern aus Bauern- und Arbeiterfamilien am Prümer Reginogymnasium im Verlaufe des 2o.Jahrhunderts weder absolut noch relativ.[4]

---

1) Vgl.Monz,H.: Das mögliche Einzugsgebiet einer wiedergegründeten Trierer Universität.Trier 1966.S.24.
2) Rec.Pop. Dossiers der Gemeinden des Kreises Malmedy.Aus den Gemeinden kamen insgesamt 142 Studenten an Universitäten und universitätsähnlichen Hochschulen.77 von ihnen entstammen deutschsprachigen,65 wallonischen Gemeinden.
3) Minon,P.: Statut social de la famille et première orientation scolaire. L'évolution dans la région liégoise de 1941 - 49 à 1961.Working paper pour le 6e Congrès mondial de sociologie Evian 1966. S.7.
4) Vgl.Staatliches Reginogymnasium (Hrsg.): Staatliches Reginogymnasium. Jahreschronik 1966. Prüm 1967.

Zugang zu weiterführenden Schulen mit der Begründung, es gäbe "keine Begabungen", lösten jedoch ihr eigenes Stereotyp rasch auf, als sie aufgefordert wurden, ihre einzelnen Schüler auf die Fähigkeit hin zu beurteilen, eine weiterführende Schule zu besuchen. Die Lehrpersonen der Volksschule Roth, die zur Zeit der Untersuchung 92 Kinder hatte, erklärten bei [illegible] 29 v.H. ihrer Schüler für [illegible] eines Gymnasiums oder einer Realschule, [illegible] die Eignung für möglich. Trotzdem besuchten zu diesem Zeitpunkt nur 2 Jungen aus dem Schulbezirk ein Gymnasium. Von einer Ausnahme abgesehen unternahmen in den deutschen Dörfern die Lehrer keine Anstrengungen, Eltern zum weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder zu raten.[1] Die belgischen Lehrer dagegen bekannten, sie rieten regelmäßig den Eltern zu einem solchen Schritt, hätten sie begabte Kinder in ihrer Schule. Eine Ausnahme bildete auch dort ein Lehrer, der freilich solche Aktivitäten für überflüssig hielt, weil "sowieso" alle Schüler zu weiterführenden Schulen gingen. Für dieses verschiedenartige Verhalten hüben und drüben scheinen rollenspezifische Strukturen ursächlich zu sein, die im folgenden skizziert werden sollen.

Die befragten deutschen Lehrpersonen waren Staatsbeamte; die pädagogisch-administrative Regelung ihrer Tätigkeit oblag mithin der staatlichen Schulaufsichtsbehörde. Ihre Berufslaufbahn mit den Beförderungsmöglichkeiten hängt aufs engste mit der Ausübung ihres Berufes und deren Begutachtung durch die Behörde zusammen. Auch andere Vor-

---

1) [illegible] F.;Schneider,W. F.Latscha (Hrsg.): A.a.O. S.185 ff. Latscha unterstreicht den dominierenden Einfluß des Primarschullehrers auf die Entscheidung der Grundschichteltern beim Übergang zu den weiterführenden Schulen. Er kam zu dem Ergebnis, daß von einzelnen Ausnahmen abgesehen der Primarschullehrer durchweg die systembedingte, Grundschichteltern diskriminierende Attitüde übernimmt. Dies zeige sich zunächst in mangelnder Initiative, solche Eltern zu informieren, ferner in der Neigung, Noten und Empfehlungen unreflektiert von milieubedingten Verhaltensmerkmalen bestimmen zu lassen, sich hier vom fixierten Image eines "Gymnasiasten-Typs" leiten zu lassen. Die in Auw-Roth gemachten Beobachtungen stimmen damit weitgehend überein.

teile (z.B. Versetzung in eine Stadt) sind von dieser abhängig. Da es eine Gepflogenheit der Verwaltung ist, Junglehrer zunächst aufs Land zu schicken, um sie von dort bei Bewährung in größere zentrale Orte zu versetzen, ist die Abhängigkeit von der Schulorganisation groß. Andererseits garantiert dem Lehrer dieselbe Organisation Unabhängigkeit von anderen Gruppen (Eltern, Dorfgemeinde). Da heute die früher übliche Residenz nicht mehr verpflichtend, sondern allenfalls (durch Angebot einer billigen Dienstwohnung) ratsam ist, kann sich der junge Lehrer leicht einem evtl. Druck von seiten der Gemeinde entziehen. Er tritt im Dorf als Vertreter einer monopolistischen Organisation, nämlich des staatlichen Schulträgers, auf, deren Dienste jedermann, der Kinder im Alter von 6 - 10 Jahren hat, in Anspruch nehmen muß. In der Entscheidungssituation 'Übergang von der Volksschule zur weiterführenden Schule' wirkt sich diese Stellung nun eher bildungshemmend als -fördernd aus. Einerseits ist der Lehrer der alleinige Begutachter für diesen Übergang, andererseits gibt weder die Aufsichtsbehörde noch irgendeine andere Organisation oder Gruppe ihm eine Vorstellung, geschweige denn eine Vorschrift über das Quantum dieser Übergänge, wenn nicht sogar Vorgesetzte stillschweigend oder ausdrücklich Hinweise geben, weiterführende Schulen (etwa die Realschule zugunsten der neugegründeten Hauptschulen) zu boykottieren. So kann es geschehen, daß jahre- oder gar jahrzehntelang kein Schüler die Volksschule zwecks weiterführender Bildung verläßt, ohne daß - und das ist entscheidend - irgendjemand darüber Verwunderung äußert oder gar den Primarschullehrer daraufhin anspricht. Es gehört nun einmal nicht zu den Dienstpflichten des Lehrers, ein bestimmtes Quantum an Schülern seiner Grundschule zu weiterführenden Schulen zu vermitteln. Den befragten Lehrpersonen war auch in ihrer Ausbildung darüber keine Vorstellung vermittelt worden. Sie waren übrigens einhellig der Meinung, daß ein Dienstvorgesetzter danach nicht frage, sein Interesse gälte allein den erzielten Leistungen. Vermittele man viele Schüler zu weiterführenden Schulen, mache sich dies bei der Inspektion allenfalls durch einen Mangel an "Paradepferden" bemerkbar. Lediglich im Kreise der Berufskollegen brächte es ein gewisses

Tabelle 16

Kontakte zwischen Eltern und Volksschullehrern in Manderfeld und Auw-Roth, 1967, nach Angaben der Eltern

| Anzahl der Eltern in | Auw-Roth | | Manderfeld | |
|---|---|---|---|---|
| | abs. | in % | abs. | in % |
| die nie Kontakt hatten, | 8o | 58.o | 48 | 39.4 |
| Kontakte bewußt ablehnten, | 4 | 2.9 | 9 | 7.4 |
| zufällige Kontakte hatten, | 15 | lo.9 | 13 | lo.7 |
| den Lehrer aufsuchten, | 16 | 11.6 | 5 | 4.1 |
| zu denen der Lehrer kam, | 22 | 16.o | 46 | 37.8 |
| ohne Angabe | 1 | o.8 | 1 | o.9 |
| zusammen | 138 | loo.o | 122 | loo.o |

$Chi^2$ = 23.4o23, 5 Freiheitsgrade, P < o.ol

Prestige ein, hieße es: "Herr X. oder Frl. Y hat es geschafft, ein Mädchen zum Aufbaugymnasium zu bringen."
Es heißt bisweilen, Dorfschullehrer hielten gute Schüler als "Zugpferde" zurück. Es kann jedoch nur jemand zurückgehalten werden, der fortgehen möchte. Sie stimulieren erst gar niemand zum Weggang. Einzelne Lehrer, die dennoch initiativ werden, offenbaren damit ein charismatisches Element in der Lehrerrolle. Sie handeln oft gegen ihr Berufsinteresse, denn übereifrige Werbung für weiterführende Schulen kann ihnen neben den erwähnten Nachteilen auch die Mißgunst der Eltern einhandeln, wenn etwa ein Kind nach durch den Lehrer empfohlenem Übergang scheitert, wie es in Auw-Roth ja recht häufig geschah. So gestand ein Lehrer, der als einziger für weiterführende Schulen warb, er habe nicht immer "Courage", solches zu tun, bisweilen beschleiche ihn die Furcht, er trage die Schuld, versage ein Kind auf dem empfohlenen Weg.
Demgegenüber ist die Position des belgischen Dorfvolksschullehrers enger mit der Gemeinde liiert, von der er angestellt wird. Nur in pädagogischer Hinsicht wird er von der staatlichen Aufsichtsbehörde kontrolliert. Es gibt für ihn keine Versetzungsmöglichkeiten. Er könnte sich jedoch um eine andere Stelle bewerben. Dies scheint aus mehreren Gründen nicht üblich zu sein (Reichliches Angebot an Lehrkräften, mangelnde Attraktivität großer Schulen im Vergleich zur Freiheit des dörflichen "Schulleiters", Heimatgebundenheit der deutschsprachigen Lehrer). So ist er mehr als sein deutscher Kollege auf ein gutes Verhältnis zu seiner Anstellungsgemeinde angewiesen und geneigter als dieser, in ihr Prestige zu gewinnen. Der fehlende Bezirkszwang läßt ihn überdies nicht als Vertreter eines monopolistischen Schulträgers auftreten. Jedermann, der Differenzen mit ihm hat, kann sich dem bisweilen peinlichen Zwang, seine Kinder zu ihm in die Schule schicken zu müssen, entziehen, wovon sehr häufig in den deutschsprachigen Gemeinden (kaum allerdings in Manderfeld) Gebrauch gemacht werden soll. Auch verlangt die weiterführende Schule von ihm, anders als in Deutschland, kein Gutachten. Sie fragt nicht nach seinem Urteil, in vielen Fällen nicht einmal nach dem zuletzt von ihm ausgestellten Zeugnis, sondern prüft die Ankömmlinge und

sondiert sie nach eigenem Gutdünken. Seine Rolle als "Verteiler von sozialen Chancen" ist folglich unterentwickelt. [illegible] vom Quantum der Schüler, die zu einer Sekundarschule gehen sollen. Die befragten Personen nannten "achtzig Prozent", "sechzig Prozent", "mindestens aber die Hälfte" müßten diesen Weg gehen; ihre Vorstellungen konvergierten also [illegible] mit dem faktischen Verhalten (Vgl.Graphik 1o ). Die befragten Personen zeigten allesamt kein Interesse, Schüler über das 6. Schuljahr hinaus in ihrer Schule zu behalten, im Gegenteil, sie behaupteten, dies widerspräche ihrem [illegible] Interesse, müßten sie doch in diesem Falle für das 7. bzw. 8. Schuljahr ein eigenes Programm ausarbeiten. Sie verstanden sich eindeutig als Grundschullehrer, die nur in Ausnahmefällen leistungsschwache Schüler zu behalten gezwungen waren. Ihr Interesse richtete sich darauf, die Schüler des 1. - 6. Schuljahres nicht an konkurrierende Schulen zu verlieren und so, bis auf wenige Schüler "ausgepowert", evtl.ihre Stellung in der Gemeinde oder an der Schule zu riskieren. Darüber hinaus jedoch unterstützen sie Schüler, die weitergehen, mit Rat und Tat ("Das Kind kann immerhin mehr lernen, wenn es anderswo ist als bei mir", "Wenn ich weiß, daß einer studieren will, dann gehe ich mal ein Jahr zuvor schon zu den Eltern und rede darüber", "Selbstverständlich nie abraten!"). Der Rat erstreckt sich auf die Frage, wann der Übergang am zweckmäßigsten erfolgen soll, ob nach dem 6. oder erst nach dem 7. Schuljahr, welche finanziellen Beihilfen evtl.auszuschöpfen sind, zu welcher Schule der Schüler gehen soll u.dgl. Die befragten Lehrpersonen rieten ohne Ausnahme zum Übergang auf katholische Schulen. Sie selbst waren in katholischen Normalschulen ausgebildet worden.

Selbstverständlich ist diese Subrolle des Werbers und Beraters nur nötig und möglich, solange den Eltern die freie Entscheidung über den Übergang verbleibt. In bildungsrückständigen Gegenden hilft sie, die Motivation der Entscheidungsbefugten zu stärken, ja löst diese u.U. überhaupt erst aus. Wird es allgemein üblich, zu weiterführenden Schulen zu gehen, verliert diese Rolle an Bedeutung. Es setzt dann in den Dörfern ein Prozeß der

sozialen Kontrolle ein, der das diesbezügliche Verhalten in entgegengesetzter Richtung wie ehedem steuert. So berichtete eine Lehrperson, sie habe sich den Zugang zur weiterführenden Schule nach dem Kriege gegen den Widerstand des eigenen Lehrers erkämpfen müssen, auch habe man im Dorf allgemein noch nicht viel von solcher Bildung gehalten, über die jetzige Zeit jedoch urteilte sie: "Ich glaube, hier ist die Auffassung im allgemeinen: Wenn ein Kind begabt ist, da schicken sie es weg. Das schickt jeder Vater, schickt das weiter und jede Mutter, sehr selten, daß man noch solche Eltern antrifft, die ein begabtes Kind zuhause halten."
Voraussetzung für erfolgreiche Werbung und erfolgreiches "Wegschicken" ist natürlich eine offene Schulstruktur, die die ihr anvertrauten Schüler nicht wieder an Ort und Stelle zurückschickt. Daß diese vorhanden ist, belegt anschaulich die Antwort des Direktors eines Athenäums. Auf die Frage: "Est-ce que vous avez jamais vécu le cas, qu'on a renvoyé un enfant à l'école du village?" antwortete er: "Non, Monsieur, depuis 2o ans, je n'ai [illegible]."
Folgende Determinanten scheinen somit das voneinander abweichende bildungsfördernde bzw. -hemmende Verhalten der beiden befragten Lehrergruppen zu bestimmen:
- Mangelhafte bzw. feste Bindung an die Gemeinde,
- Konkurrenz bzw. Komplementarität der einzelnen Schulstufen (Volksschule, weiterführende Schulen),
- fehlende bzw. fixierte Sollvorstellungen vom Anteil der Übergänge zu weiterführenden Schulen,
- Aussicht auf Mißerfolg bzw. Erfolg des Werbeverhaltens.

Die drei letzten Faktoren können aus den jeweiligen Schulstrukturen (VS - GS) abgeleitet werden. Der erste Faktor kann nur wirksam werden unter der Voraussetzung, daß in der Gemeinde ein (bildungsfreudiger oder -reservierter) Konsens herrscht.

## 6. Der Einfluß von Schlüsselpersonen außer dem Lehrer

Von 26o befragten Familien hatten 75 deutsche (= 54.4 v.H.) und 86 belgische (= 7o.5 v.H.) Verwandte oder sehr gute Freunde, deren Kinder zu Sekundarschulen gingen. 63 Auw-Rother ( = 45.7 v.H.) und 33 Manderfelder ( = 27.1 v.H.) hatten solche nicht, von 3 Manderfelder Familien fehlen die Angaben. ($Chi^2$ = 12.18oo, P < o.ol). 53 Manderfelder Familien gaben an, sie seien in ihrer Entscheidung maßgeblich von Drittpersonen außer den Lehrern beeinflußt worden. An erster Stelle stand der Pfarrer (23 mal) gefolgt von Bekannten und Nachbarn (15 mal) und Verwandten (9 mal), an letzter Stelle Werber verschiedener Sekundarschulen (6 mal). Die entsprechenden Zahlen in Auw-Roth lauteten: Pfarrer (16 mal), Verwandte (12), Bekannte und Nachbarn (3). Erfolglose Beeinflussungen sind in diesen Zahlen auch enthalten.

In Manderfeld hatten in der Gründungszeit katholischer Schulen die Pfarrer als "Agenten" gewirkt und in Einzelfällen auch persönlich Volksschüler zum Besuch weiterführender Schulen animiert. Z.Zt. der Untersuchungbeschränkte sich ihre bildungsfördernde Tätigkeit auf das jährliche Verlesen eines Hirtenbriefes zugunsten der katholischen Schulen.

In Auw-Roth waren die Pfarrer verschiedentlich beim Suchen eines Internatsplatzes behilflich gewesen. Patres von Niederprüm hatten in der Pfarrei einige Jungen für ihr Gymnasium geworben.

## 37 Stabile, labile und fehlende Beziehungen zwischen Familien und Schulen

### 371 Informationsniveau

#### 3711 Manderfeld

Die Gruppe der Uninformierten, also jener Leute, die über weiterführende Schulen nichts oder nur Falsches zu berichten wußten (vgl.S. 83), war in der Gemeinde Manderfeld mit 8.2 v.H. der Befragten schwach vertreten (Vgl.Tabelle 17), doch wußten auch diese Leute, wohin sie sich zu wenden hatten, wünschten sie, informiert zu werden.

Beispiel: Frau M. weiß nicht, zu welchen Schulabteilungen ihre Kinder, die eine weiterführende Schule besuchen, gehen, nicht einmal wieviele Jahre sie schon nach St.Vith fahren. Sie überläßt alles den Kindern, die ihren Weg schon gefunden haben.

Beispiel: Herr R. verläßt sich auf das Urteil des Volksschullehrers: "Wir verlassen uns auf den Lehrer. Was er sagt, ist maßgebend.Er weiß besser Bescheid als wir."

Tatsächlich sind diese Eltern trotz ihrer Uninformiertheit nicht hilflos. Die Schule nimmt ihnen durch ihre Flexibilität und die damit gegebene Möglichkeit, die Schüler innerhalb ihres Systems in begabungsentsprechende Abteilung einzuweisen, eine große Informationslast ab. Uninformiertheit als Sich-Verlassen auf die Kinder, den Volksschullehrer und/oder die weiterführende Schule führt unter den geschilderten belgischen Verhältnissen nicht notwendig zu Passivität und resignativem Verhalten.

So ist die große, fast die Hälfte aller Befragten umfassende Gruppe der vage Informierten (49.2 v.H.) durchaus befriedigend informiert, besitzen sie auch keine detaillierten Vorstellungen von den jeweiligen Abteilungen, den Klassen, der Dauer und den Zielen des Unterrichts; diese konnten in der Regel nur Namen und

Tabelle 17

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrem Informationsniveau, 1967, nach Angaben der Eltern

| Informationsniveau | Anzahl der Familien in Manderfeld | | Auw-Roth | |
|---|---|---|---|---|
| | abs. | in % | abs. | in % |
| präzise informiert | 52 | 42.7 | 22 | 16.o |
| vage informiert | 6o | 49.2 | 54 | 39.2 |
| uninformiert | 1o | 8.2 | 61 | 44.3 |
| ohne Angabe | o | o.o | 1 | o.8 |
| zusammen | 122 | 1oo.o[x] | 138 | 1oo.o[x] |

$Chi^2$ = 49.3137 P < o.o1

x häufiger vorkommende Additionsfehler haben ihre Quelle in Aufrundungen

Standort der Schulen nennen und wußten, zu welcher Klasse ihr Kind ging.

Beispiel: Frau C. schickt ihren Sohn zur Bischöflichen Schule nach St.Vith. Sie weiß, daß dort eine Vorbereitungsklasse besteht und eine Abteilung "Moderne Humaniora" (neusprachl.Gymnasium), verwechselt jedoch die mittlere Reife mit dem Abitur. Nach dem Ende des laufenden Schuljahres soll der Junge eine weiterführende Handelsschule besuchen, von der sie weiß, daß es Schulen solcher Art in Lüttich oder Eupen gibt. Sie vertraut jedoch darauf, daß der Rektor der Bischöflichen Schule alles in die Wege leiten wird.

Aus den Gesprächen mit den Schuldirektoren ging hervor, daß das Vertrauen solcher Leute in die Schulleitungen nicht unbegründet war. Besuche von Direktoren und Lehrpersonen in den Familien ihrer Schüler waren keine Ausnahme. Eine Direktorin schilderte recht eindringlich, wie sie in der Gründungszeit um Mädchen warb. Es war in der Zeit nach 1951. Vom Pfarrer ließ sie sich Namen von Eltern begabter Kinder geben, suchte diese auf und redete ungefähr folgendermaßen auf diese ein: "Schicken Sie das Mädchen, bis sie 14 Jahre alt ist, zu uns, sie wird tüchtig Französisch lernen und auch Haushalt, wenn es die Haushaltsabteilung ist, auch um sie in die sechste Lateinklasse (Quarta) zu kriegen, nur ein Jahr in der sechsten Lateinklasse, dann ist die schon weit genug, sie hat schon einen Vorsprung im Französischen, nicht wahr? ..."

Hatte sie die Eltern tatsächlich zu diesem Schritt gebracht, kam sie, sobald das Mädchen 14 Jahre alt war, zurück und sagte:

"Lassen Sie sie doch noch ein Jahr in der Schule, dann hat sie ein Mittelschuldiplom, man weiß nicht, was sie später brauchen könnte, dann ist sie doch soweit."

So gelang es ihr, Schritt für Schritt die Schule aufzubauen:

"Dann, als die Oberstufe hier war, da sind sie geblieben, so ist das gekommen, nicht eine auf 5o, im Anfang, wollte weiter, nur bis 14 Jahre."

Ähnlich hatten die anderen Schulleiter zur Gründungszeit

geworben, lehnten jedoch zur Zeit der Untersuchung solche Maßnahmen als überflüssig ab.

Janpeter Kob wies nach, daß besonders Familien der Grundschicht ein pädagogisch schwach entwickeltes Selbstbewußtsein besitzen, demnach schnell bereit sind, Erziehungsfunktionen abzugeben[1)] - im vorliegenden Fall Ausbildung und Formung eines Berufszieles. Da sie gleichzeitig meist nur schemenhafte Vorstellungen über "höhere" Bildung und "höhere" Berufe entwickelt haben, ergänzt die Schule diesen Mangel und nimmt ihnen die Informationslast ab. Verhaltenserwartungen der Eltern und der Schulleiter stimmen miteinander überein.

Beispiel: "Die gehen ja nach dem 6. Schuljahr glaub ich, das sieht man dann ja mal ... müssen sich ja später entscheiden die Kinder."

Für die vage Informierten genügt die Feststellung, daß die Volksschule nicht mehr die Normalform ist. Man müsse seine Kinder zu einer Schule schicken, in der "man mehr lernt als hier in der Volksschule", ist weitgehend die Überzeugung, die das Verhalten zweckentsprechend steuert:

Beispiel:"Wenn die Zeugnisse jut usfallen un het Interesse hat für Ärztin zum Beispiel, dann muß het jo die entsprechend Abteilung machen. Un wenn het op de Landwirtschaft bleiben will, dann muß het die Abteilung machen."

Die präzise Informierten stellten mit 42.7 v.H. die zweitstärkste Gruppe, doch darf man sich unter ihnen keine Leute vorstellen, die Kenntnisse über das Schulwesen entwickeln können wie sie etwa ein Schüler hat, der mehrere Jahre zur höheren Schule gegangen ist. Information über Klassen, Abteilungen, Abschlüsse u.dgl. genügte definitionsgemäß, um jemand als präzise informiert anzusehen. Über die Quellen ihrer Information konnten die Befragten nichts berichten. Auf keinen Fall wird man hoffen dürfen, durch Broschüren und Schulbriefe die Information wesentlich steigern zu können. Familien der Grundschicht sind auf diesem Wege meist gar nicht zu erreichen. Ihre Kenntnisse erwerben sie durch das gesprochene, nicht durch das geschriebene Wort. Nachbarn, Freunde, Verwandte, die ihre Kinder zu weiterführenden Schulen sandten, hatten ein dichtes Informationsnetz gesponnen, das als solches gar nicht mehr erkannt wurde. Für diese

Personengruppe galt als selbstverständlich, daß jedermann die ihnen geläufigen Kenntnisse haben mußte.
Über den Grund des fast allgemeinen Zustroms zu weiterführenden Schulen machten sie sich kaum andere Gedanken als solche wie,der "Zeitgeist" bringe das mit sich,die "veränderten Lebensbedingungen" seien die Ursache u.dgl.
Die gleichen Gründe wurden übrigens auch von den befragten Lehrpersonen angeführt.
Einen Vergleich des eigenen Schulwesens mit dem deutschen hatte niemand durchgeführt, obwohl die meisten Familien Kontakte mit deutschen Verwandten oder Bekannten hatten.
Aufgefallen war einigen lediglich, daß deutsche Kinder nicht "nachmittags in die Schule zu gehen brauchen", ja es zeigte sich auf ihrer Seite eine Überraschung, erfuhren sie, daß in den deutschen Dörfern weitaus weniger Kinder zu weiterführenden Schulen kamen als in den ihrigen. Sie hatten geglaubt, "in Deutschland ist alles viel besser".

3713 Auw-Roth

Die Gruppe der Uninformierten war in Auw-Roth mit 44.3 v.H. im Vergleich zu Manderfeld sehr stark. Unumwunden wurde die Unkenntnis in den meisten Fällen zugegeben.
Beispiel: "Wir haben uns nie damit beschäftigt."
"Do han mir os kees fier interessiert un do kennen och och neust van" ("Dafür haben wir uns nie interessiert und davon kenne ich auch nichts.")
In dieser Gruppe befanden sich sowohl Leute, die ihre Unkenntnis bedauerten und klagten, es habe "einem ja niemand einen Anhaltspunkt gegeben", wie auch solche, bei denen reine Interesselosigkeit Ursache der Uninformiertheit war.
Beispiel: Frau H. hat eine intelligente Tochter. Als das Mädchen das 7. Schuljahr besuchte,machte die damalige Lehrerin darauf aufmerksam, sie könnte evtl. das Aufbaugymnasium besuchen. Frau H. muß lange überlegen, bis ihr der Schulstandort wiedereinfällt, wohin die Tochter hätte gehen können. Ihrer Verachtung

für solche Ambitionen verleiht sie mit den Worten Ausdruck: "Wie heißt dat Kaff noch? Wittlich - kann dat sein?" (Das Mädchen gegann nach der Schulentlassung nicht einmal eine Lehre).

Bewußte Interesselosigkeit und Sichabschirmen vor Informationen bildeten freilich die Ausnahme. In einem Falle erklärte eine Frau klipp und klar, ihren Sohn "schlafen zu lassen":

"So ist er drin und muß, da weiß er nichtsanderes mehr ... Nö, machen wir nicht, der Jung, der hat noch nicht ausgeschlafen, der schläft auch nicht aus, - hätt ich ja vielzuviel Sorg, wenn der wegwär!"

Hier mischte sich Interesselosigkeit, ja Abkapselung mit der Furcht vor Entfremdung des Kindes.

In dieser Gruppe herrschen nicht nur schemenhafte Vorstellungen über weiterführende Schulen, diese selbst verschmelzen mit anderen Ausbildungsinstitutionen und sogar Organisationen (wie z.B. "die Post", "die Ämter","die Büros") zu einem prestigebeladenen, für den unprofessionalisierten Bauern undurchschaubaren "monde à part",dem anzugehören allein schon ein Ideal ist und hätte man nur eine "schöne Stelle bei der Post". So kann ein Vater sagen:

"Wenn es mit dem Jungen auf dem Gymnasium nicht klappt, melde ich ihn bei der Post an."

Solche Uninformiertheit wirkt sich natürlich in einem vertikalen Schulsystem fatal aus. Die deutschen Eltern können nicht darauf vertrauen, daß die Schule ihre Kinder zweckentsprechend dirigieren wird. Uninformiertheit bedingt hier meist Passivität und Resignation, da niemand den unwissenden Eltern einen Teil der Informationslast abnimmt.

Selbst die Gruppe der vage Informierten besitzt in Auw-Roth kaum hinreichende Kenntnisse, um sich gegenüber dem vertikalen System richtig zu verhalten.

Beispiel: Herr B. verwechselt das Prümer Gymnasium mit dem dortigen Konvikt. Auch meint er, ein Junge, der in Niederprüm zur Schule ginge, verpflichte sich, Geistlicher zu werden: "Wenn die nicht in

das Kloster gehen, geht das gewöhnlich nicht.")
Fast nichts wußte man in Auw-Roth von der 1964 gegründeten Realschule. Im Schuljahr 1966/67 besuchte sie noch kein Kind der Gemeinde. Entscheidungen, die für 1967/68 getroffen wurden, fielen rein zufällig (z.B. weil die Nachbarn die gleiche Schule wählten).
Frau H. sagte dem Interviewer: "Die Lehrerin hat R. (die Tochter) für das Gymnasium empfohlen", muß sich jedoch von ihrem Sohn, Zeuge der Empfehlung, korrigieren lassen: "Nein, für die Realschule."

Bei vergleichbar mangelhafter Kenntnis wie ihre Mander- [illegible] Nachbarn sie offenbarten, können die Auw-Rother Eltern nicht darauf hoffen, daß die weiterführende Schule ihre Kinder in den ihrer Begabung entsprechenden Zweig empfiehlt, ihnen bei der nachschulischen Ausbildung oder gar bei der Suche nach einer Stelle wie in Belgien behilflich sein wird. Umso folgenschwerer ist es, wenn Eltern nicht einmal wissen, in welcher Klasse sich ihr Kind befindet.

Beispiel: Frau G. weiß, daß ihre Tochter 12 Jahre "studieren" muß, um Lehrerin zu werden. Sie weiß auch, daß diese in Prüm Latein, Französisch und Englisch lernt, kann jedoch nicht die Klasse angeben: "Die sprechen schon mal von Unter- und Obertertia, aber ich lege keinen Wert darauf."
Familie H. schickte den kleinen P. nach dem 4. Schuljahr zum Gymnasium nach Niederprüm. Fünf Jahre später kehrte er ohne Abschlußzeugnis zurück, Latein habe ihm "das Genick gebrochen". Die Eltern haben keine Vorstellung, von welcher Klasse und aus welchem Grund der Junge hatte abgehen müssen. Eine Aussprache mit der Schulleitung fand nicht statt. Verdächtigungen werden geäußert. Ihre Reaktion und die zahlreicher Verwandter und Nachbarn: "Von Schulen haben wir die Nase voll."

Vage Information führt also zu Frustrationen: Verpassen von Terminen, Fehlentscheidungen beim Übergang zu weiterführenden Schulen und den entsprechenden Abteilungen, Unter-

lassen einer Entscheidung durch Unkenntnis bestehender Schulen, Erschließung von (finanziellen) Hilfsmitteln u.dgl. Bei der dörflichen Bevölkerung verstärkt sie ferner Minderwertigkeitsgefühle, die ihrerseits bildungshemmend rückwirken.

Beispiel: Zwei gut begabte Gymnasiasten aus Auw-Roth, die mit der mittleren Reife abgeschlossen und eine kaufmännische Fachschule besucht hatten, galten im Dorf als Versager, da sie nicht als Abiturienten ins Dorf zurückgekehrt waren. Leute, die nicht die mindeste Vorstellung von weiterführender Bildung besaßen, erklärten "unsere Kinder" seien "nicht schlau genug", was eben diese beiden bewiesen hätten.

Bei solch vagen Kenntnissen ist eine exakte Ausbildungs- und Berufsplanung unmöglich, zumal die Betroffenen meist auch nicht wissen, an wen sie sich zwecks Informierung wenden sollen. Die amtliche Berufsberatung, die alljährlich in den Schulen durchgeführt wird, reicht nicht aus, da sie viel zu sporadisch und kurz ist.

Im vertikalen System müssen Eltern präzise informiert sein, wollen sie die Schulen richtig auswählen, was nur wenige (16.o v.H.) Auw-Rother waren. Doch auch deren Vorstellungen reichten nicht über einige Grundkenntnisse des Schulwesens hinaus, das überdies einige "zu gut" zu kennen vorgaben, um ihre Kinder dorthin zu schicken, d.h. bei ihnen führte eine große Menge von Information statt zu einer Stabilisierung zur Labilisierung der Beziehung. Einen Vergleich zwischen deutschem und belgischen Schulwesen zog kein Vater und keine Mutter (nicht einmal ein Lehrer), obwohl sich dieser durch die Grenzlage anbot und die belgischen Schulen durchaus bereit waren, deutsche Schüler aufzunehmen (Die Leiterin einer staatlichen Mittelschule forderte den Autor persönlich auf: "Envoyez nous des enfants, Monsieur!"). Niemand hatte durch Vorträge, Schriften und andere Formen der Werbung versucht, Informationen zu vermitteln. Dies geschah erstmalig im Frühjahr 1967 auf Anweisung des rheinlandpfälzischen Kultusministeriums. Deutsche Kinder vom belgischen Schulwesen profitieren zu lassen, versuchten deutsche Schulbehörden zu verhindern.[1)]

1) Vgl. Kirfel, B.: Der Rother Schulkampf. Auw 1968. (Hektogr.).

372 Bildungswille

3721 Manderfeld

Die Gruppe der Bildungsunwilligen war im belgischen Teil mit 5 Familien (4.1 v.H.) sozusagen im Aussterben begriffen, zumal es sich bei diesen Leuten ausschließlich um ältere Familien handelte, deren Kinder bereits aus der Schule entlassen waren, die also rückblickend ihr Verhalten reflektierten. Es gibt dort praktisch niemand mehr, der seinen Kindern den Weg zu weiterführender Bildung verbaut. (Vgl.Tabelle 18).

Die beschränkt Bildungswilligen machten mit 29.6 v.H. ein knappes Drittel der Befragten aus. Von ihnen wurden insgesamt 41 Gründe genannt, die ihr Verhalten erklären sollten. Am häufigsten hörte man: "Ein Kind muß zuhausebleiben und den Betrieb übernehmen" (21 mal). In 21 Familien war man der Meinung: "Mädchen brauchen nicht zu studieren; wenn sie 18 - 19 Jahre alt sind, heiraten sie doch. Dann war alles umsonst." (Vgl.Tabelle 19). "Studieren" bedeutete für die befragten Familien "zu einer weiterführenden Schule gehen", nicht "Universitätsstudien betreiben". Öfters machten sich die Eltern auch von Willen ihres Kindes abhängig: "Man kann kein Kind gegen seinen Willen zwingen " (16 mal); "egoistische" Motive wie: "Man muß etwas von seinen Kindern haben", "Es heißt Geld verdienen", oder elterliche Angst vor der Einsamkeit wurden nur 4 mal geäußert. Die Einrichtung der technischen Schulen mit landwirtschaftlichen Abteilungen wirkt hier dem Einwand entgegen, ein Kind müsse den (landwirtschaftlichen) Betrieb übernehmen und könne deswegen eine weiterführende Schule nicht besuchen. Besteht in der Vorstellung der bäuerlichen Bevölkerung oft eine Kluft zwischen "Schule" und "Landwirtschaft" wird sie durch diese Art von Schulen überbrückt. Die Reserven gegenüber der Mädchenbildung waren weitgehend abgebaut worden. Zwar meinten immer noch einige Leute, für Mädchen sei es weniger wichtig, zu weiterführenden Schulen zu gehen, vor allem das "höhere Studieren" ( - Universitätsstudium) hielten

Tabelle 18

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrem Bildungswillen, 1967, nach Angaben der Eltern

| Grad des Bildungswillens | Anzahl der Familien in | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Manderfeld | | Auw-Roth | |
| | abs. | in % | abs. | in % |
| Bildungswillig | 8o | 65.6 | 41 | 29.8 |
| Beschränkt bildungswil. | 36 | 29.6 | 71 | 51.6 |
| Bildungsunwillig | 5 | 4.1 | 25 | 18.2 |
| Ohne Angabe | 1 | o.9 | 1 | o.8 |
| zusammen | 122 | loo.o | 138 | loo.o |

Tabelle 19

Stellungnahmen der Familien in Manderfeld und Auw-Roth zu dem Prüfsatz: "Mädchen brauchen nicht zu studieren. Wenn sie 18 - 19 Jahre als sind, heiraten sie doch. Dann war alles umsonst", 1967, nach Angaben der Eltern.

| Stellungnahmen | Anzahl der Familien in | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Manderfeld | | Auw-Roth | |
| | abs. | in % | abs. | in % |
| "Der Satz stimmt" | 21 | 17.3 | 5o | 36.4 |
| "Der Satz ist falsch" | 64 | 52.5 | 57 | 41.4 |
| "Es kommt darauf an, was sie lernen." | 15 | 12.3 | 13 | 9.5 |
| Ohne Angabe, da die Familie keine Töchter hatte | 22 | 18.1 | 18 | 13.1 |
| zusammen | 122 | loo.o | 138 | loo.o |

$Chi^2 = 12.2o93$, $P < o.o2$

viele für unangebracht. Die unbedingt Bildungswilligen waren eindeutig in der Mehrzahl (65.9 v.H.) und äußerten Meinungen wie:

Beispiel: "Ein Kind kann nicht genug lernen. Auch Mädchen, wenn die Spaß haben, warum nicht? Müssen die Kinder denn zuhausebleiben? Das kommt doch gar nicht mehr in Frage."

Der Prüfsatz, der die Einstellung zur Mädchenbildung testen sollte, ließ Polargruppen sich herausbilden. Nur wenige (12.3 v.H.) wählten die mittlere Position ("Es kommt darauf an, was sie lernen ..."), die große Masse lehnte ihn ab und antwortete in der Art des oben angeführten Beispiels.

Es zeigte sich, daß die Arbeit der Mädchenschulen, die sich - nach eigenen Aussagen - "sehr, sehr viel Mühe gemacht" hatten, nicht fruchtlos geblieben war. Auf die Frage an die Direktorin einer solchen Schule, ob sie nicht dem Einwand begegnet sei, Mädchen brauchten nicht zu studieren, es genüge, wenn sie im Haushalt tüchtig seien, antwortete sie:

> "Ja, ich höre das, wenn die Mütter mit den Mädchen zur Anmeldung kommen, dann höre ich diese Argumente. Die Väter wollen das manchmal nicht. Dann sagen sie: Meine Tochter soll gut kochen können, weiter braucht sie nichts zu lernen ... Aber es hat sich viel geändert, seit ich herkam."

Die Zeit der Änderung gab die Befragte mit "sagen wir seit zehn Jahren" an. In St.Vith wurde damals die Bischöfliche Mädchenschule gegründet und mit verschiedenen Abteilungen ausgestattet. Dem Einwand, für "kleine Leute" genüge es, wenn Mädchen "den Haushalt lernten", konnte die Schulleiterin entgegnen, gerade darum handele es sich in ihrer Schule, wo man zugleich "den Haushalt" und Latein, Französisch, Mathematik u. dgl. lernen könne. Auf diese Weise habe sie zahlreiche Leute regelrecht "eingelullt".

Als Motiv für die Notwendigkeit weiterführender Bildung wurde häufig (24 mal) gesagt, die Kinder müßten Französisch lernen, was besonders dringlich in der Nachkriegszeit erschien, als sämtliche Verordnungen,

Anweisungen, Bekanntmachungen, kurz "die Papiere", in französischer Sprache ins Haus geschickt wurden. Nach dem Sprachgesetz müssen diese heute zwar in deutscher Sprache abgefaßt sein, doch ist die Einsicht in die Notwendigkeit der Erlernung der französischen Sprache allgemein. 17 mal hieß es, in der Volksschule werde nicht genug gelernt, 12 mal, es gäbe keine andere Existenzmöglichkeit mehr auf dem Lande, 4 mal wurden Motive der sozialen Kontrolle angeführt ("Alle gehen, also kann unser Kind auch nicht zuhausebleiben.") Interessant war, daß ein Manderfelder sagen konnte:

"Man kann niemand zwingen, nicht zu studieren."

Wie selbst der für Landwirte doch fast sakrale Wert des Landbesitzes immer weniger den Lebensweg der Kinder zu zementieren vermag, geht aus Äußerungen hervor wie:

"Gelernt ist gelernt, das kann man niemand mehr abnehmen ",

"Wir haben vor, daß die Kinder weiter machen. Das steht fest. Falls die Kinder es wollen und fähig sind, schicke ich sie alle ... Die Landwirtschaft baue ich nicht auf die Kinder auf. Von mir aus braucht keiner den Betrieb zu übernehmen ... Ein Mädchen darf auch nicht zuhausebleiben als Putzfrau. Das muß auf die Schule gehen, um intelligenter zu werden und das kann es nur auf der Schule."

Solche Ansichten wurden auch dort geäußert, wo die Größe der landwirtschaftlichen Nutzfläche nach Ansicht der Besitzer durchaus noch ausreichte, einen in Zukunft rentablen Betrieb zu führen. So erklärte der Besitzer eines 80-Morgen-Hofes:

"An die Landwirtschaft kann man keinen binden."

Ja, es fanden sich in Manderfeld Landwirte, die ihren Kindern nur in dem Fall, daß sie "zu dumm" seien, einen anderen Beruf zu ergreifen, zumuten wollten, den landwirtschaftlichen Betrieb zu übernehmen.

3722 Auw-Roth

Bildungswillig waren in Auw-Roth nur 25 Familien ( = 18.2 v.H.) zu nennen. Diese hielten ohne Einschränkung eine über die Volksschule hinausführende Bildung für unnötig.

Beispiel: "Nein, da ist nicht dran gedacht worden. Wir bauen ein Haus und da heißt es Geld verdienen."

"Was soll das Volk, das studieren geht? Wo sollen die Stellen finden? Dafür gibt der Staat Milliarden aus, aber für uns Bauern tut er nichts."

Entgegengesetzt den Strömungen in Manderfeld wirkte die soziale Kontrolle bildungshemmend. Eltern, die versuchten, ein Kind zu einer weiterführenden Schule oder in ein Internat zu schicken, mußten sich von ihren Nachbarn sagen lassen:

"Du bist verrückt, laß das Kind zuhaus!"

Die Befragten verrieten jedoch in vielen Fällen ihre Unsicherheit durch Nachfragen:

Beispiel: "Ist es denn nicht so?"
"Ja, ich weiß es auch nicht."
"Ja stimmt es denn nun nicht?"
"Was meint Ihr denn dazu?"

Auch schlugen im deutschen Untersuchungsgebiet die weiterführenden Schulen jenen Familien, die der Mädchenbildung distanziert gegenüberstanden, keine Brücke in Form einer Haushaltsabteilung vor sodaß das Leitbild von der Frau, die sich lediglich um die 3 "K's" (Kirche, Küche, Kinder) zu kümmern habe, von dieser Seite nicht umgeprägt wurde. So wandten sich einige Eltern entschieden gegen den Gedanken, ihre Töchter könnten"studieren".

Beispiel: "Nix, nix, studieren, die sollen sehen, dat se kochen können, dat is doch kein Ding, wenn die Frau alles aus dem Buch kochen muß. Da muß der Mann ja dat Geld mit der Schubkarr bringen."

"Wenn die Mädchen studieren gehen, kriegen sie später den Haushalt nicht mehr geführt."

Der Unterschied zwischen den Stellungnahmen zur Mädchenbildung hüben und drüben war nicht so krass wie der zwischen den Meinungsgruppierungen über die Bildung überhaupt. Vergleicht man lediglich die ablehnenden und zustimmenden Gruppen, die sich zum Prüfsatz über die Mädchenbildung äußerten, ergibt sich aber doch noch ein P-Wert von $< 0.05$.

Die beschränkt Bildungswilligen bestimmten in Auw-Roth mit 71 Familien (= 51.6 v.H.) das Feld. Das Argument: "Ein Kind muß zuhausebleiben und den Betrieb übernehmen" wurde mehr als doppelt so häufig (nämlich 54 mal) in Auw-Roth wie in Manderfeld erwähnt (Vgl.Tabelle 2o), obwohl die deutschen Landwirte sich darüber im Klaren sein mußten, daß nur ein geringer Teil von ihnen einen zukunftsträchtigen Betrieb würde aufbauen können.Dabei muß in Rechnung gestellt werden, daß in Auw-Roth keinesfalls mehr Landwirte befragt wurden als in Manderfeld. Dort hatten 12.4 v.H. der Befragten keinerlei landwirtschaftlichen Besitz, in den deutschen Dörfern 14.5 v.H. Auch bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den Betriebsgrößen. 46 Deutsche und 32 Belgier wirtschafteten auf Höfen mit über 5o Morgen Nutzfläche (eine Größe, bei der in der Bundesrepublik die Förderungswürdigkeit beginnt), 72 Auw-Rother und 74 Manderfelder hatten weniger als 5o Morgen Land. Dies entspricht bei einem $Chi^2$-Wert von 2.4 einer Wahrscheinlichkeit von $P < 0.05$.

Fast doppelt so häufig wie die Belgier (31 mal) meinten die Deutschen: "Man kann kein Kind gegen seinen Willen zwingen." Ja, allgemein konnte man eine passiv-abwartendeHaltung der Eltern ihren Kindern gegenüber beobachten. Diese warteten sozusagen darauf, daß die Initiative vom Kinde ausging, was bekanntlich in der Latenzzeit sehr selten geschieht und - wegen der frühen Entscheidungstermine im vertikalen System - in der Pubertätszeit meist zu spät kommt. Es zeigte sich eine ausgesprochene Furcht der Eltern, ein Kind auf einen - ihnen persönlich unbekannten - Weg zu schicken, auf dem es scheitern konnte.

Beispiel: Ihr einziger "Trost", erzählte eine Mutter, deren Sohn nach der Obertertia gescheitert war, sei, daß der Junge aus freien Stücken zu dieser Schule gegangen sei, anders müsse

Tabelle 2o

Einwande der Familien in Manderfeld und Auw-Roth gegen den Übergang auf weiterführende Schulen, 1967, nach Angaben der Eltern

| Einwände | Anzahl der Einwände in Manderfeld | | Auw-Roth | |
|---|---|---|---|---|
| | abs. | in % | abs. | in % |
| "Ein Kind muß zuhausebleiben und den Betrieb übernehmen" | 21 | 17.2 | 54 | 39.o |
| "Man kann kein Kind gegen seinen Willen zwingen" | 16 | 13.1 | 31 | 22.4 |
| "Man muß etwas von seinen Kindern haben" "Es heißt Geld verdienen" | 2 | 1.64 | 1o | 7.3 |
| Elterliche Angst vor der Einsamkeit | 2 | 1.64 | 3 | 2.3 |
| Keine Einwände | 81 | 66.4 | 4o | 29.o |
| zusammen | 122 | loo.o | 138 | loo.o |

Hier zeigt sich das große Risiko, als das der Übergang zu einer weiterführenden Schule empfunden wird. Ein Kind einer solchen Schule zu überlassen sei "ein Lotteriespiel", die Dorfbewohner sagten: "Denen hat man mal die Nase gerieben", käme das Kind erfolglos zurück, kurz es sei einfach eine "Blamage". In dieser Auffassung wurden die Eltern von den Lehrpersonen bestärkt. Solche Empfindungen, die außerordentlich stark waren, zeigten sich nur in den deutschen Dörfern, in Manderfeld äußerte sie niemand. "Egoistische" Beweggründe wie "Man muß etwas von seinen Kindern haben", "Es heißt Geld verdienen" und elterliche Angst vor der Einsamkeit wurden in Auw-Roth ebenfalls häufiger (13 mal) als in Manderfeld geäußert. Jedoch weiß man nicht, inwieweit es sich bei solchen Angaben um Rationalisierungen handelte, weil die Begabung des Kindes ohnehin keine Aussicht auf einen Erfolg bot. Insgesamt schienen die Beschränkungen in traditionalem, sozialkonformistischen Verhalten begründet zu sein, das im Falle einer Initiative keinen unüberwindlichen Widerstand geboten hätte.

Beispiel: Wenn die Kinder darauf gedrängt hätten, dann hätten wir sie alle gehen lassen."

Nicht ein der weiterführenden Schulbildung entgegengesetztes Ziel, sondern das Fehlen jeglichen Zieles und damit jeglichen geplanten Handelns wirkte sich hinderlich aus. Janpeter Kob stellte fest, daß Schulleistungen positiv mit dem von den Eltern gesteckten Schulziel korrelieren, daß also Kinder, deren Eltern früh ein hohes Ziel (Übergang zum Gymnasium) festlegten, mit hohen schulischen Leistungen aufwarteten.[1] Unter den Befragten in Auw-Roth war nicht ein einziges Elternpaar zu finden, das für alle Kinder früh und entschieden hohe Ziele gesteckt hätte, in Manderfeld waren es wenige.

Die Gruppe der Bildungswilligen war in Auw-Roth mit 29.8 v.H. nicht einmal halb so stark wie in Manderfeld. Weitaus häufiger als in der belgischen Gemeinde führten hier die Leute jedoch das Motiv an: "Es gibt keine andere Existenzmöglichkeit mehr auf dem Lande" (21 mal). Auf den Gedanken, den viele Manderfelder äußerten, in der Volksschule lerne man nicht genug, kam in Auw-Roth nur ein Befragter, auch fehlte den Deutschen natürlich das Motiv

1) Vgl. Kob J.: A.a.O. S.64.

"de Sproach ze liere" ("Die Sprache (=Französisch) zu lernen"). Andere Begründungen spielten eine untergeordnete Rolle: "Lernen ist besser als 'Dreckarbeit' zu leisten", "Realteilung nicht mehr möglich. Der eine kriegt alles, die andern nichts.", "Auch der Bauer muß heute lernen", "Die Kinder sollen 'unter die Leute kommen' ". Auch begegnete man nicht dem in Manderfeld verschiedentlich geäußerten Motiv der sozialen Kontrolle. Immerhin wohnten in Auw-Roth einige z.T. kinderreiche Familien, die kolossale Anstrengungen für den Aufstieg ihrer Kinder unternahmen. Sie sollen "Pilotfamilien" genannt werden. Es scheint, daß Primärgruppen wie Dorfgemeinschaften ihr Verhalten nach dem Erfolg bzw. Mißerfolg des Handelns solcher Familien richten. Da die betreffenden Familien bislang erfolglos geblieben oder doch nur teilweise erfolgreich waren, blieb ein größerer Zugang zu weiterführenden Schulen aus.[1)]
Bedeutet die "Abhängigkeit vom Kinderwillen" dort, wo das Kind nicht von außen zum Besuch einer weiterführenden Schule stimuliert wird, eine Beschränkung oder Hemmung der Bildungswilligkeit, belastet sie Kinder, die gerne zu einer weiterführenden Schule gehen möchten, besonders stark. Die schwache Position der Eltern, die sich ängstlich hüten, den "freien Willen" des Kindes zu beeinflussen, schwächt auch den Bildungswillen des Kindes und erleichtert ihm den vorzeitigen Abgang von der weiterführenden Schule bei Schwierigkeiten. Verhängnisvoll scheint hier die schon in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen festgestellte Dominanz der Mutter in Unterschichtfamilien zu wirken.[2)]

---

1) Auf diesen Faktor scheint in der Literatur bislang nicht hingewiesen worden zu sein. Z.Zt. (1969) plant H.W.Jürgens eine Untersuchung über den Bildungsweg der Kinder in 18 000 rheinland-pfälzischen Familien. Dabei sollen mittels der Pannel-Methode solche dunklen Punkte aufgeklärt werden.

2) Vgl. Neidhardt, F.: A.a.O. S.14 ff. Neidhardt rekapituliert Untersuchungen, die die Dominanz der Frau in Familien un- und angelernter Arbeiter im Vergleich zu Akademikern und unabhängigen Unternehmern bestätigten z.B. König, R.: Family and authority: the German father in 1955. The Sociological Review. Jg.15 (1957), S.123 ff. McKinley, D. G.: Social class and family life. Glencoe 1964. Lupri, E.: Industrialisierung und Strukturwander der Familie. Sociologia Ruralis. Jg.5 (1965). H.1. S.66. Nach Untersuchungen von Lupri dominierten in Unterschichtfamilien deut-

In sieben Fällen, in denen Diskrepanzen zwischen Vater und Mutter bezgl. der weiterführenden Bildung ihrer Kinder von den Müttern zur Sprache gebracht wurden, dachten die Männer resignativ-konservativ, die Frauen setzten sich für den Aufstieg ihrer Kinder ein. Eine einzige Ausnahme bildete ein Zugewanderter, der gegen den Widerstand seiner Frau und deren Eltern seine Kinder zur Realschule schickten wollte. Augenscheinlich genügen Dominanz und Bildungsfreudigkeit der Mutter nicht, den Kindern jenen starken Antrieb zu vermitteln, den die Vateridentifikation ("Werden-wollen,was der Vater ist oder will") gewährt.

Dieser latenten Willigkeit, die einzelne Manifestationen vor allem bei den Müttern zeigt und sich in zurückhaltenden Feststellungen äußert wie: "Man kann niemand zwingen, zur Schule zu gehen" (im Gegensatz zu der in Manderfeld getanen Äußerung: "Man kann niemand zwingen, nicht zu studieren.") entspricht auch eine starre, fast fatalistische Vorstellung von Begabung. "Es steckt drin oder es steckt nicht drin", meinten häufig Auw-Rother; ihnen war die Idee, ein Kind könne zur weiterführenden Schule gehen, um - wie ein belgischer Bauer sagte - "intelligenter zu werden", völlig fremd. Dem starren Aufbau des vertikalen Systems mit starren Begabungsanforderungen entsprachen unter den deutschen Befragten starre Vorstellungen von den Bedingungen des Zugangs, [illegible] Diskrepanz von Vorstellungen und Struktur Unzufriedenheit, wenn nicht Konflikte.

Fremd war im deutschen Untersuchungsgebiet - wie übrigens auch im belgischen - der Gedanke, Bildung "an sich", also losgelöst von Berufs- oder Heiratschancen, könne einen Wert haben.

---

schen Städte über 5 000 Einwohnern 1959 nur 25 % der Väter, in Oberschichtfamilien hingegen 4o %. Vgl. Neidhardt,F.: A.a.O. S.28. Die Beobachtungen in Auw-Roth und Manderfeld bestätigen qualitativ dasselbe für ländliche Grundschichten.

373 Bildungssicherheit

3731 Manderfeld

Die Anzahl der Resignierten und Ahnungslosen, die den weiterführenden Schulen gegenüber nur Angst, Resignation oder völlige Ahnungslosigkeit bekundeten, war in der belgischen Gemeinde mit 14 Familien (= 11.5 v.H.) gering; zudem setzte sich diese Kategorie z.gr.T. aus Familien mit älteren Kindern zusammen, für die tatsächlich oder vermeintlich nie eine Erfolgschance für auch nur ein Kind bestand. (Vgl.Tabelle 21). Die Gruppe der Unsicheren, jener Leute also, die Zweifel am Erfolg wenigstens eines Kindes hegten, stellte die Mehrheit (N = 71 = 58.2 v.H.) der Befragten dar. Unsichere und Resignierte äußerten mancherlei Gründe für ihre Zweifel, insgesamt 172. (Vgl.Tabelle 22). Mit Abstand wurde als häufigster Grund "mangelndes Interesse des Kindes" angegeben (55 mal), nicht etwa mangelnde Begabung. Diese wurde zusammen mit Grümden wie "zu hohe Anforderungen der Schule", "Angst vor dem Scheitern", "ungenügende Vorbereitung durch die Volksschule" 35 mal genannt. Ursachen für Versagen und unterbliebenen Übergang wurden also bei weitem weniger in äußeren schulischen Faktoren als in der Persönlichkeitsstruktur gesucht, was sicherlich auf eine relativ große Zufriedenheit mit dem Schulsystem schließen läßt. Die Schule, der Lehrer, die Anforderungen usw. wurden also bedeutend weniger häufig dafür verantwortlich gemacht, daß eine Beziehung zu einer weiterführenden Schule nicht angeknüpft wurde-bzw. wieder abbrach- als der Schüler (und seine Eltern)selbst. Freilich wurden zahlreiche andere Faktoren aufgezählt, die verunsichernd wirkten oder gewirkt hatten und zwar "finanzielle" (26 mal), "pädagogische" (wie fehlendes Internat, mangelnde Betreuung der Fahrschüler: 4 mal), "ungünstige Verkehrsverhältnisse" (21 mal), Gesundheit des Kindes oder eines anderen Verwandten (16 mal), sonstige Umstände wie "Krieg", "Tod eines nahen Verwandten" u.a. (5 mal). Man muß allerdings bedenken, daß die genannten Schwierigkeiten keineswegs immer davon abhielten, ein

Tabelle 21

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrer Bildungssicherheit, 1967, nach Angaben der Eltern

| Grad der Sicherheit | Anzahl der Familien in | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Manderfeld | | Auw-Roth | |
| | abs. | in % | abs. | in % |
| sicher | 35 | 28.7 | 3 | 2.2 |
| unsicher (zögernd, zaudernd) | 71 | 58.2 | 55 | 39.9 |
| resigniert/ ahnungslos | 14 | 11.5 | 8o | 58.o |
| ohne Angabe | [illegible] | 1.7 | - | - |
| zusammen | 122 | 1oo.o | 138 | 1oo.o |

$Chi^2$ = 76.625o, P < o.o1

Tabelle 22

Schwierigkeiten, mit denen die Familien in Manderfeld und Auw-Roth ihre Zweifel am Schulerfolg der Kinder begründeten, 1967, nach Angaben der Eltern

| Art der Schwierigkeit | Anzahl der Nennungen | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Manderfeld | | Auw-Roth | |
| | abs. | in % | abs. | in % |
| Finanzielle | 26 | 15.1 | 45 | 13.9 |
| Pädagogische (fehlendes Internat, mangelnde Betreuung u.dgl.) | 4 | 2.3 | 15 | 4.6 |
| Ungünstige Verkehrsverhältnisse | 21 | 12.2 | 51 | 15.7 |
| Schulische (mangelnde Begabung, zu hohe Anforderungen, Angst vor dem Scheitern, ungenügende Vorbereitung durch die Volksschule | 35 | 2o.4 | 11o | 34.o |
| Persönliche (mangelndes Interesse des Kindes, Heimweh) | 65 | 37.8 | 65 | 2o.1 |
| Sonstige (Krankheit des Kindes oder eines anderen Verwandten, zu niedriges Alter des Kindes, Kriegsumstände, Tod eines Verwandten u.a.) | 21 | 12.2 | 38 | 11.7 |
| zusammen | 172[x] | loo.o | 324[y] | loo.o |

x 42 Mehrfachnennungen

y 83 Mehrfachnennungen

Kind weiter zur Schule zu schicken.
Erstaunlich hoch war die Gruppe der Sicheren ( N = 35 = 28.7 v.H.), jener Leute also, die glaubten, daß alle (!) ihre Kinder an einer weiterführenden Schule zu einem Erfolg gelängen oder bei denen dies bereits eingetreten war. Bei ihnen herrschte eine optimistische Grundstimmung vor, die teilweise auch in der Gruppe der Unsicheren spürbar war, deren Einstellung durchaus nicht immer einhellig war. Der Optimismus äußerte sich in wohlwollenden Äußerungen über die Schulverantwortlichen.
Beispiele: "Es wird viel getan."
"Es geht aufwärts!"
"Es ist nicht mehr wie früher!"
Vor allem für die rechte Einschätzung der Minderheitensituation der Deutschbelgier scheint von Belang zu sein, daß dieser Optimismus nicht den Früchten der eigenen Leistung und Anstrengung entsprang, sich also nicht in Aussagen äußerte wie: "Wir haben es geschafft!", "Wir haben uns angestrengt", sondern einer passiv-abwartenden Haltung entstammte, die nicht enttäuscht worden war, ja es scheint, als ob dieser Optimismus, der bereit ist, auch äußere Schwierigkeiten (finanzieller, sozialgeographischer u.a. Art) zu überwinden, die Diskrepanz zwischen den Zugängen hüben und drüben erklärte.
Beispiel: "So begeistert sind hier die Schulen, welche aufzunehmen. Das muß man riskieren. Es käme doch nicht vor, daß jemand nicht genommen würde."
Man weiß sich umworben. So kann man getrost das "Risiko" weiterführende Bildung eingehen, die Angst vor dem "Wagnis Bildung" schwindet vor der Beruhigung, daß"die Verantwortlichen", "der Staat", "die da oben", "die Schulen", kurz jene, von denen "der kleine Mann" aus der Grundschicht sich geführt weiß, ihr Bestes tun.

3732 Auw-Roth

War in Manderfeld die Grundstimmung trotz aller Schwierigkeiten optimistisch, fand sich in Auw-Roth das gerade Gegenteil: Pessimismus auch bei an und für sich zu überwindenden Schwierigkeiten.
In der [illegible] und Ahnungslosen herrschten, soweit der Übergang zu einer weiterführenden Schule überhaupt jemals ins Auge gefaßt worden war, Einstellungen, die sich in bitterster Enttäuschung und Hoffnungslosigkeit äußerten.

Beispiele: "Es ist hier ja alles so ungeheuer schwierig."

"Für unser Mädchen bedeutet es ein Martyrium, Tag für Tag nach Prüm zu fahren."

Höhere Schulen seien nur für die Kinder der "höheren Tiere", jener aus "besseren Familien", die bevorzugt behandelt würden. Solchen an der Seite hätten Bauernkinder keine Chance, da ohnehin an diesen Schulen "geschmuggelt" würde, was wohl ungerecht verfahren heißen soll. Dieses Unwertgefühl - "unsere Kinder sind zu dumm" - wurde von der großen Mehrheit der Bevölkerung ( N = 8o = 58.o v.H.) getragen, während es in Manderfeld nur vereinzelt auftrat und sich auch dann nie so extrem bitter wie in den zitierten Sätzen äußerte.
Hier wie in der [illegible] = 39.9 v.H.) fiel auf, daß sämtliche Schwierigkeiten doppelt so häufig wie in Manderfeld genannt wurden, mit Ausnahme der Begründung, das Kind habe kein Interesse oder Heimweh gehabt. Im Gegensatz zu Manderfeld wurden die Schwierigkeiten vorwiegend in äußeren Faktoren gesehen, vor allem in den Schulen und Lehrpersonen, in mangelnder Beratung und Betreuung ("Es war ja niemand da, der einem auch nur mal einen Anhaltspunkt hätte geben können"), ja auch solche Gründe wie "Krankheit des Kindes oder eines anderen Verwandten" erschienen überdimensional. In Einzelfällen konnte beobachtet werden, wie scheinbar belanglose Gründe den Übergang zu einer weiterführenden Schule vereitelten.

Beispiel: Das Mädchen R. war schon an der Realschule angemeldet. Die Mutter: "Dann bekam sie die Masern und mußte 6 Wochen im Bett liegen, ja und dann war es zu spät."

Hatten die Manderfelder das Grundgefühl, es werde etwas für sie getan, es gehe aufwärts, fühlten sich die Auw-Rother verlassen. Zum Teil projizierten sie ihre unzufriedenen Gefühle auf die Volksschullehrer, die nach ihrer Meinung die Kinder nicht genügend auf eine höhere Schule vorbereiteten, zum Teil auf diese Schulen selbst. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, daß die Lehrer ihrerseits auf die Eltern, die Behörden und die weiterführenden Schulen projizierten, ja daß für die deutschen Verhältnisse überhaupt scharfe Kritik an Personen typisch schien, während in Belgien die Kritik an Dingen und Einrichtungen (z.B. mangelhafte Ausstattung der Volksschulen, ungerechte Handhabung der Sprachengesetze) dominierte.

Hatte in Manderfeld die Erkenntnis "in der Volksschule lernt man nicht genug" 21 mal motivierend für den Übergang zu einer weiterführenden Schule gewirkt, führte sie in Auw-Roth 11 mal zum Gegenteil, zur Entscheidung gegen die weiterführende Schule. Das allgemeine Minderwertigkeitsgefühl, die Angst vor dem "Wagnis Bildung" und dem Spott der Nachbarn beim Scheitern des Kindes haben in Auw-Roth einen multiplikatorischen Effekt: Er läßt sämtliche Schwierigkeiten durch ein Vergrößerungsglas sehen, verringert den Bildungsmut, lähmt die Bildungswilligkeit und raubt den "Pilot-familien" den Schwung, sich energisch für den Aufstieg ihrer Kinder einzusetzen. So kann es nicht wundernehmen, daß sich in den deutschen Dörfern nicht einmal ein Zehntel bildungssichere Familien im Vergleich zu Manderfeld fanden. Es waren nur 3 ( = 2.2. v.H.).

374 Gegenüberstellung Manderfeld - Auw-Roth

Die Tabellen 23 und 24 bieten eine Übersicht über die Verteilung der mit den Variablen Informationsniveau, Bildungswille und -sicherheit erarbeiteten Kategorien. In der Auw-Rother Tabelle konzentrieren sich die Beobachtungsfälle in der unteren rechten Hälfte. Mit 29 Familien stellen die Uninformiert-Beschränkt-Willig-Resigniert-Ahnungslosen den häufigsten Wert. Auch die Kategorienkombination uninformiert-unwillig-resigniert/ahnungslos ist mit 13 Familien relativ stark, während in der oberen linken Ecke die Kombination derer mit 3 positiven Merkmalen fehlt. Eine zweite Konzentration befindet sich in der Tabellenmitte, also bei den vage Informiert-beschränkt-willigen und unsicheren Familien. In der Manderfelder Tabelle dagegen konzentrieren sich die Beobachtungsfälle eindeutig in der linken oberen Hälfte, die sich zur Mitte hin verlagert.
Ein deutlicheres Bild ergibt sich, wählt man für die einzelnen Kombinationen Symbole und versucht, diese graphisch darzustellen.
Die Kombination der Informiert-Willig-Sicheren sei mit drei positiven Merkmalen (+++) der positive Extrempunkt einer Skala, die über eine neutrale Mitte (ooo = vage informiert-beschränkt-willig-unsicher) zum negativen Extrempunkt uninformiert-unwillig-resigniert/ahnungslos (---) reicht.
Die erste Position eines Merkmals gibt den Grad des Informationsniveaus an, die zweite den Bildungswillen und die letzte die Bildungssicherheit. O+O bedeutet also z.B. "vage informiert-willig-unsicher."
Die Kategorien +++, ---, ooo kommen jeweils nur einmal vor, die Merkmalskombinationen o/+/- in 6 verschiedenen Arrangements, alle übrigen jeweils dreimal. Skaliert man die einzelnen Kombinationen nach der Häufigkeit ihrer positiven bzw. negativen Merkmale und setzt die "neutralen" Kombinationen ooo und o/+/- in die Mitte, ergibt sich folgendes Bild: (Vgl.Tabelle 25).

\+ bedeutet informiert, willig oder sicher.

o bedeutet vage informiert, beschränkt willig oder unsicher.

\- bedeutet uninformiert, unwillig oder resigniert/ahnungslos

Tabelle 23

Die Familien in Manderfeld nach Informationsniveau, Bildungswillen und -sicherheit, 1967, nach Angaben der Eltern

| Informations-niveau → / Bildungs-willen → | informiert | | | vage inform. | | | uninform. | | | zusammen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | willig | beschr. willig | unwillig | willig | beschr. willig | unwillig | willig | beschr. willig | unwillig | |
| Bildungs-sicherheit ↓ | | | | | | | | | | |
| sicher | 17 | 1 | - | 14 | 2 | - | 1 | - | - | 35 |
| unsicher | 21 | 1o | - | 22 | 14 | - | 2 | 2 | - | 71 |
| resigniert/ ahnungslos | - | 3 | - | 2 | 2 | 3 | - | 2 | 2 | 14 |
| ohne Angabe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| zusammen | 38 | 14 | - | 38 | 18 | 3 | 3 | 4 | 2 | 122 |
| Insgesamt | | | | | | | | | | 122 |

Tabelle 24

Die Familien in Auw-Roth nach Informationsniveau, Bildungswillen und -sicherheit, 1967, nach Angaben der Eltern

| Informationsniveau → | informiert | | | vage inform. | | | uninform. | | | zusammen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bildungswillen → | willig | beschr. willig | unwillig | willig | beschr.willig | unwillig | willig | beschr.willig | unwillig | |
| Bildungssicherheit ↓ | | | | | | | | | | |
| sicher | - | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 3 |
| unsicher | 7 | 9 | - | 9 | 19 | 2 | 3 | 3 | 3 | 55 |
| resigniert/ ahnungslos | 4 | 1 | - | 7 | 8 | 7 | 1o | 19 | 13 | 79 |
| ohne Angabe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| zusammen | 11 | 11 | - | 17 | 28 | 9 | 13 | 32 | 16 | 138 |
| Insgesamt | | | | | | | | | | 138 |

Tabelle 25

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit, 1967, nach Angaben der Eltern

| Merkmalskombinationen | Anzahl der Familien in | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Manderfeld | | Auw-Roth | |
| | abs. | in % | abs. | in % |
| +++ | 17 | | - | |
| ++o | 36 | | 9 | |
| +oo | 34 | | 19 | |
| ++- | 1 | | 4 | |
| zusammen | 88 | 73.4 | 32 | 23.3 |
| ooo | 14 | | 19 | |
| +o- | 7 | | 11 | |
| zusammen | 21 | 17.5 | 3o | 22.o |
| +-- | - | | 1o | |
| oo- | 4 | | 13 | |
| o-- | 5 | | 39 | |
| --- | 2 | | 13 | |
| zusammen | 11 | 9.1 | 75 | 54.7 |
| Insgesamt | 12o | 1oo.o | 137 | 1oo.o |

Da es sich hier um Kombinationen handelt und nicht um Anordnungen, sind die Positionen ohne Bedeutung, also ++- = (++-) plus (+-+) plus (-++).
Die Familien mit vorwiegend positiven Merkmalen machen in Manderfeld rund drei Viertel, in Auw-Roth rund ein Viertel aller Fälle aus, jene mit vorwiegend negativen Symbolen dominieren in Auw-Roth, stellen jedoch in Manderfeld nicht einmal ein Zehntel. Die "neutralen" Kombinationen sind relativ schwach. Berücksichtigt man den Umstand, daß es lo vorwiegend positive, lo vorwiegend negative, aber nur 7 "neutrale" Kombinationen gibt und teilt man den Anteil der positiven und negativen Fälle durch lo, jenen der neutralen hingegen nur durch 7, so ergibt sich für Manderfeld die Reihe der Verhältniszahlen 7.3 - 2.5 - o.9, für Auw-Roth: 2.3 - 3.1 - 5.5; es ändert sich jedoch nichts an der Tatsache, daß deutscherseits das Maximum eindeutig auf der negativen, belgischerseits noch eindeutiger auf der positiven Seite der Skala liegt. Verhältnismäßig gering ist die Zahl der Familien mit gegensätzlichen Merkmalen ( ++-, +o-, +-- und entsprechenden Kombinationen). Obwohl sie mit 12 verschiedenen Arrangements von den 27 Möglichkeiten knapp die Hälfte (44,4 v.H.) ausmachen, umfassen sie nur 12,5 v.H. der Fälle. In Belgien ist ihre Zahl zudem merklich geringer ( 8 ) als in Deutschland ( 25 ).
Ist jemand gut informiert über weiterführende Schulen, willig oder sicher, so ist die Chance groß, daß auch die anderen Variablen eher positiv als negativ sind. Ausnahmen bilden jene Deutschen, die gut informiert, willig, jedoch (aus schlechten Erfahrungen ?) resigniert sind ( 4 ). Sie fehlen in Manderfeld ebenso wie die in Auw-Roth angetroffenen lo Familien, die über weiterführende Schulen nichts wissen, gerne Kinder dorthin schickten, jedoch völlig verunsichert sind. Bei einem Teil dieser Leute zumindest könnte durch Informationsverbesserung die Lernmotivation gefestigt werden. Jedoch sollte man keinen zu großen Optimismus mit Informationssteigerung verbinden; die zuvor erwähnten Familien zeigen deutlich, daß gute Information mit Resignation einhergehen kann. Sieht man einmal von den relativ geringen Fällen heterogener Prägung ab, ordnen sich die Beobachtungen in Form

von Bimodalkurven an, deren Maxima jeweils verschieden lokalisiert sind (Vgl.Tabelle und Graphik 11), skaliert man hinzu die Kombinationen von 1 (---) bis 6 (+++), so erreicht in Manderfeld die Kurve den Höhepunkt bei 5, also bei jenen Familien, die gut informiert, willig, aber (noch) unsicher, vage informiert-sicher-willig oder sicher-gut informiert-beschränkt willig sind. Außerdem sind die anliegenden Typen, also die Familien mit allen drei positiven Merkmalen oder mit einem positiven und zwei neutralen, stark vertreten. Die Kurve sinkt zur Abszisse hin steil ab und schwingt sich nur bei den Familien mit negativen und einem neutralen Merkmal nochmals ein wenig auf.
Anders in Auw-Roth: Hier erreicht die Kurve ihr Maximum bei 1, also bei jenen in der Hauptsache, die nichts von weiterführenden Schulen wissen, keine Hoffnung haben, dort erfolgreich sein zu können oder nie darüber nachzudenken gewagt haben und zudem in ihrer Willensbildung gehemmt sind. Ein zweiter Höhepunkt befindet sich beim Übergang von 3 (neutral) nach 4 (positiv-neutral).

Die Konzentration im belgischen Raum ist eindeutig: Mehr als 5/6 der hier graphisch Dargestellten weisen positive bis neutrale Merkmale auf; der zweite, kleine Höhepunkt besteht zudem fast ausschließlich aus älteren Befragten. In den untersuchten belgischen Dörfern herrscht also der Typ jener Leute vor, die entweder sehr stabile Beziehungen zu weiterführenden Schulen unterhalten ( 6 ) oder deren Verhältnis nur zum Teil verunsichert ist (4 und 5). In den deutschen Dörfern dagegen führen eindeutig die Familien mit vorwiegend negativen Merkmalen (1), eine zweite Klasse bildet sich unter jenen mit hauptsächlich neutralen bis teilweise positiven Merkmalen. Das häufigste Merkmal ist dabei die Resignation oder Ahnungslosigkeit (79), gefolgt von der fehlenden Information (61), keineswegs jedoch der mangelnde Wille (25). Im großen ganzen sind die Beziehungen der Auw-Rother zu weiterführenden Schulen labil bzw. fehlen gänzlich, die der Manderfelder jedoch stabil.
Bedenkt man, daß in der Mehrzahl der Fälle die allem Augenschein nach bildungsfreudigeren Mütter befragt wurden und Diskrepanzen zwischen Vater und Mutter nur

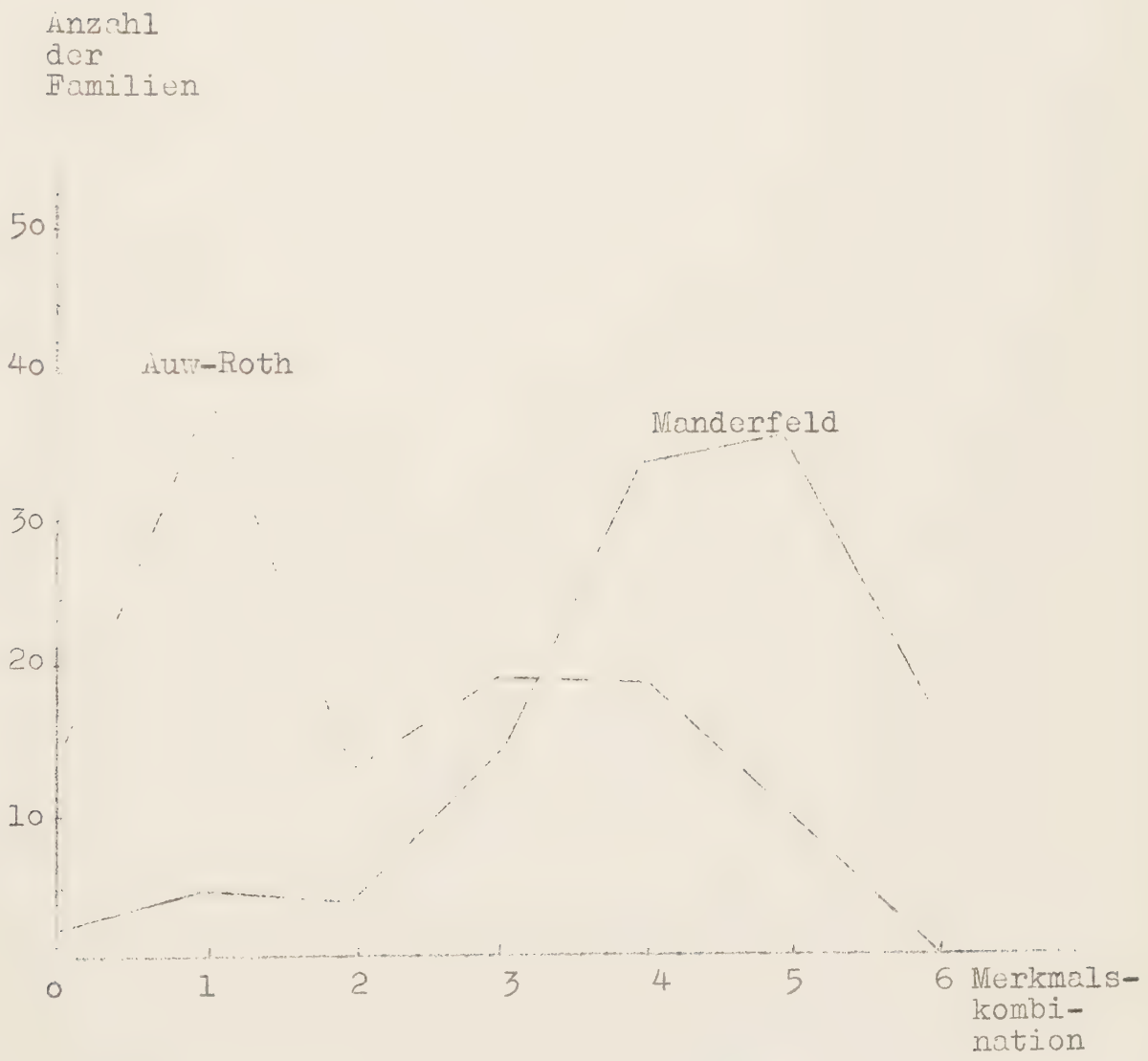
Tabelle 26

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit ohne die Typen extremer Prägung (++-, +o-, --+), 1967, nach Angaben der Eltern

| Merkmalskombination | Anzahl der Familien in | |
|---|---|---|
| | Manderfeld | Auw-Roth |
| +++ | 17 | - |
| ++o | 36 | 9 |
| +oo | 34 | 19 |
| ooo | 14 | 19 |
| oo- | 4 | 13 |
| o-- | 5 | 39 |
| --- | 2 | 13 |
| zusammen | 112 | 112 |

Graphik 11

Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Rangfolge der Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit, ohne die heterogener Prägung (++-, +o-, --+), 1967, nach Angaben der Eltern



im deutschen Untersuchungsgebiet zur Sprache kamen, besteht die Möglichkeit, daß sich zwischen Manderfeld und Auw-Roth bei (methodisch restlos exakter) Befragung beider Eltern ein noch krasserer Unterschied gezeigt hätte.

## 38 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die in Manderfeld und Auw-Roth sowie auf den umfassenden regionalen Ebenen zusammengestellten Befunde seien im folgenden systematisch aufgereiht.
Ziel der Untersuchung war gewesen, in einer ländlichen [illegible] zu überprüfen. Ausgangspunkt war die eng miteinander verwandte soziale Lage der zu vergleichenden Gebiete; über das Ausmaß des Einflusses eines divergierenden Faktors, der ethnischen Minderheitensituation der Deutschbelgier, hatte Unklarheit geherrscht.
Als grundlegender Unterschied zwischen den beiden Modellgemeinden und Regionen zeigte sich ein starker Zugang zu weiterführenden Schulen in Manderfeld (und darüber hinaus im gesamten Kreise Malmedy) gegenüber einem sporadisch-schwachen Zustrom in Auw-Roth bzw. den Kreise Prüm. Außerdem war die Chance, beim Übergang zum weiterführenden Schulwesen oder beim Durchlaufen desselben zu scheitern, auf deutscher Seite weitaus größer als auf belgischer.
Die Unterschiede sind auf jeweils verschiedene Verhaltensweisen bestimmter Gruppen und Personen zurückzuführen und zwar auf die der Verantwortlichen der weiterführenden Schulen und Internate, der Volksschullehrer, der dörflichen Primärgruppe, gewisser Schlüsselpersonen, der Eltern und der Kinder.
Eine Zusammenstellung der einzelnen Faktoren ergibt folgende grundlegenden strukturellen Unterschiede:

1. Weiterführende Schulen. Manderfeld: Die weiterführenden Schulen, zu denen die Manderfelder Eltern ihre Kinder schickten, nehmen ab einer bestimmten Altersgruppe alle Kinder gleichwelcher Begabung an. Zwar bildeten einige Schulen Ausnahmen von dieser Regel, doch lagen entsprechende Schulen in zumutbarer Entfernung derselben. Potentiellen Schülern gegenüber zeigten sie ein offenes Verhalten, das zur Zeit der Gründung sogar aktiv-werbend zu nennen war, aufgenommenen Schülern gegenüber verhielten sie sich testend, prüfend, dirigierend, fördernd, in jeder Hinsicht auf Beibehaltung und Stabili-

sierung der Beziehung bedacht. Dieses Verhalten begründete sich in der flexiblen Struktur, dem Anreiz der pro Schüler vom Staat gezahlten Unterhaltszuschüsse und einem gewissen weltanschaulich bedingten Konkurrenzdenken, das zur Zeit der Untersuchung jedoch im Abklingen begriffen schien.

Auw-Roth: Die weiterführenden Schulen, die sich der Wahl Auw-Rother Eltern anboten, müssen in ihrer Art spezifisch genannt werden. Sie nahmen lediglich Schüler spezifischer Begabungsrichtungen an. Von dieser Regel gab es keine Ausnahme. Potentiellen Schülern gegenüber verhielten sie sich passiv, den aufgenommenen gegenüber selektierend und nicht in jeder Hinsicht auf Stabilisierung der Beziehung bedacht. Dies Verhalten begründete sich in mangelnden organisatorischen Möglichkeiten, Kinder, die der angebotenen schulischen Spielart nicht entsprachen, in entsprechende Abteilungen umzulenken. Auch bestand von Seiten der Schule kein Interesse an maximalen Schülerzahlen, im Gegenteil, der fühlbare Mangel an Lehrkräften und Internatsplätzen dämpfte einen größeren Andrang. Eine Ausnahme bildete die Realschule, die gegen die Konkurrenz völlig artverschiedener Schulformen um ihre Existenz kämpfen mußte. Weltanschaulich begründetes oder durch finanzielle Anreize begünstigtes Werbeverhalten war deutschen Schulen fremd.

F. Internate. Manderfeld: Den Manderfelder Kindern standen Internate offen, die ohne Unterschied der Herkunft, des Berufszieles und des Geschlechtes Schüler aufnahmen. Sie waren regionaler Art, betonten ihren provisorischen Charakter gegenüber den Familien und standen in enger Verbindung mit den weiterführenden Schulen.

Die den Auw-Rothern sich anbietenden Internate waren in ihrer Art sehr verschieden, teils dienten sie mehr oder weniger ausdrücklich der Förderung des Priesternachwuchses, nahmen nur Jungen auf und verlangten relativ hohe Kostgelder. Sie entwickelten den Familien gegenüber ein verhältnismäßig starkes Erziehungsbewußtsein, waren überregionaler Art und standen mit den weiterführenden Schulen nur in wenigen Fällen in organisatorischer Verbindung. Eine Ausnahme bildeten die den Aufbaugymnasien angeschlossenen Internate, die jedoch bei der Aufnahme scharf selektierten.

3. Volksschullehrer.Manderfeld. Die von der Gemeinde angestellten, belgischen Grundschullehrer suchten in der Regel Kontakt mit den Eltern und versuchten durch die Rolle des Beraters ihre an sich schwache Position zu stärken und Prestige in der Gemeinde zu gewinnen. Ihre Macht in der Entscheidungssituation Übergang vom Primar- zum Sekundarschulwesen war minimal. In der Nachkriegszeit hatten sie verschiedentlich den Übergang zu stoppen versucht, zur Zeit der Untersuchung förderten sie ihn ab dem 6. Schuljahr. Sie verstanden sich als Grundschullehrer.
In Auw-Roth verhielten sich die Grundschullehrer in der [illegible], [illegible]. [illegible] nur in Ausnahmefällen werbend für weiterführende Schulen auf und fürchteten, ein evtl.Scheitern ihrer Kinder an solchen Schulen könne sie, die Lehrer, in ein schiefes Licht bringen. Ihre Macht beim Übergang war durch das von ihnen auszustellende Gutachten hoch.

4. Dorfgemeinschaft. Manderfeld: Hier übte die Dorfgemeinschaft z.Zt. der Untersuchung eine bildungsfördernde Kontrolle aus, was unmittelbar nach dem Kriege nicht der Fall war. Als Zeit des Umschwungs wurden von den Dorfbewohnern, den Lehrern und Schuldirektoren, "die 50er Jahre" angegeben, jene Zeit also, da in zumutbarer Entfernung deutschsprachige, katholische Schulen mit [illegible] reitenden) Abteilungen gegründet wurden. Diese soziale Kontrolle wurde beeinflußt von der Einsicht in die Notwendigkeit der Erlernung der französischen Sprache.
In Auw-Roth übte die Dorfgemeinschaft eine negative Kontrolle aus, indem sie einmal den Übergang zu bremsen versuchte und zum anderen vorzeitige Abgänger mit Spott oder Mitleid überlud. Einzelne "Pilotfamilien" versuchten trotz der Kontrolle ihre Kinder zu weiterführenden Schulen zu schicken.

5. Eltern. Manderfeld: Die grundlegende Stimmung der belgischen Eltern war ein allgemeiner Optimismus, der in an die weiterführenden Schulen gestellten, erfüllten Erwartungen seinen Grund fand und zahlreiche noch vorhandene Schwierigkeiten überwinden half. Vorzeitige Abgänge wurden ausnahmslos durch "Interesselosigkeit des

Kindes" oder äußere Schwierigkeiten - wie finanzielle, gesundheitliche u.a. - erklärt, letztere vor allem für die Nachkriegszeit angeführt. Als allgemein positiv empfunden wurde die flexible Schulstruktur, die den Eltern eine große Informationslast abnahm und den Kindern Zeit zur Entscheidung ließ; positiv gewertet wurden auch der Nachmittagsunterricht und die Einrichtung der Regionalinternate. Im großen ganzen zeigten sie sich relativ gut, in jedem Fall aber für das gesamtschulartige System hinreichend informiert, bildungswillig und mehr oder weniger sicher.
Auw-Roth: Hier waren die Eltern zum überwiegenden Teil bezgl. der weiterführenden Schulen pessimistisch gestimmt, ihr Pessimismus ließ auch überwindbare Schwierigkeiten überdimensional erscheinen. Der Hauptgrund des Pessimismus bestand in einem Gefühl der Verlassenheit und in der Furcht vor dem Scheitern. Für das nicht leicht zu beschickende vertikale System waren die Eltern in der Regel nicht hinreichend informiert, ihr Bildungswille war durch zahlreichere Motive als in Manderfeld gebremst, wobei natürlich das Ausmaß der Rationalisierungen nicht erkannt werden konnte; von sicherer Einstellung gegenüber den weiterführenden Schulen konnte nur in Ausnahmefällen die Rede sein.

6. Kinder. Manderfeld: Die belgischen Kinder hatten vor ihren deutschen Nachbarn den Vorteil, sich erst in der Frühpubertät für eine weiterführende Schule entscheiden zu müssen. Die einmal getroffene Entscheidung blieb auch dann noch eine Zeitlang korrigierbar.
Demgegenüber mußten sich die Kinder in Auw-Roth in der Latenzzeit entscheiden. "Entscheidungen nach dem 7. Schuljahr (für das Aufbaugymnasium) führten in den meisten Fällen zu einer Enttäuschung, da die aufnehmende Schule streng selektierte.
7. Schlüsselpersonen. Außer den Lehrpersonen hatten nur Pfarrer eine nennenswerte Rolle gespielt, in Manderfeld vorzüglich in der Gründungszeit katholischer Schulen.

Die Bedeutung dieser Befunde für die Diskussion um die verschiedenartigen Schulstrukturen soll im abschließenden Kapitel "Schulstruktur und Bildungschancen" erwogen werden.

# 4 SCHULSTRUKTUR UND BILDUNGSCHANCEN

Theoretisch lautet die Frage, die am Schluß der vorliegenden Untersuchung gestellt werden muß: "Was bedeuten die in Manderfeld und Auw-Roth (bzw. in den Kreisen Prüm und Malmedy) gewonnenen Erkenntnisse für die Diskussion über die verschiedenartigen Schulstrukturen?", praktisch könnte man sie formulieren: "Was müßte im Kreise Prüm geschehen, damit gleich hohe Zugangs- und Erfolgsquoten erzielt würden wie im Kreise Malmedy?"
Im einzelnen soll versucht werden, auf folgende Fragen Antwort zu geben: Was bedeuten die hier vorliegenden Ergebnisse für:
- die Gesamtschule, bzw. das vertikale System,
- das Privatschulwesen,
- die Ganztagsschule, bzw. das Internat?

Inwieweit bekräftigen oder widerlegen sie die pro oder contra diese Strukturen vorgetragenen Argumente?

- Gesamtschule, vertikales System

Das zugunsten des vertikalen Systems vorgebrachte Argument, es habe "sich bewährt" kann durch die vorliegende Arbeit nicht bestätigt werden, da es überhaupt nur in Ausnahmefällen zu Kontakten zwischen den weiterführenden Schulen und der untersuchten Bevölkerung kam. Ebenso muß das Argument, das VS entspräche bestehenden Berufsschichten zurückgewiesen werden. Dies würde nämlich besagen, daß die zu den einzelnen Schulzweigen Kommenden jeweils bestimmte Berufsziele vor Augen hätten. Die Untersuchung ergab jedoch, daß es in den meisten Unterschichtfamilien überhaupt nicht zur Bildung klarer Ziele kommt, sondern der schulische Werdegang mehr oder weniger dem Zufall überlassen bleibt. Gegen das Argument der Entsprechung von VS und bestehenden schichtspezifischen Begabungsunterschieden spricht der eklatante Unterschied zwischen den Zugängen belgischer und deutscher Kinder zu weiterführenden Schulen, den durch eine bessere Begabung der Belgier zu erklären, absurd erscheint. Es ist auch nicht einzusehen, inwiefern das deutsche VS die persönliche Freiheit garantieren soll, waren doch die Chancen für die Auw-Rother Kinder, "Bildung", "Entscheidungsfreiheit", "berufliche und geistige Unabhängigkeit" oder was

auf den durch dieses System vorgezeichneten Wegen nicht sehr groß.
Umgekehrt scheinen sich einige gegen das VS eingewandte Bedenken zu bestätigen: Tatsächlich waren in Auw-Roth viele gut begabte, potentielle höhere Schüler distanziert, d.h. nie aufgenommen worden, ungewöhnlich viele Kandidaten oder aufgenommene Schüler waren vorzeitig ausgeschieden, also selektiert worden. Über das Argument, das VS frustriere auch scheinbar erfolgreiche Schüler kann hier kein Urteil gefällt werden.
Mit den in Auw-Roth und Manderfeld gewonnen Ergebnissen kann kaum etwas über einen bestimmten Typ der GS (etwa die differenzierte und integrierte Form) ausgesagt werden. Doch förderte offensichtlich die gesamtschulartige Struktur mit ihrem relativ späten Entscheidungsalter, ihrer Kombination von allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Schulen die aufgenommenen Schüler besser nach individueller Veranlagung. Ob diese Schulform wirtschaftlicher ist, mag dahingestellt sein. Im VS konnte es immerhin geschehen, daß im Untersuchungsjahr 1967 im Amtsbezirk Bleialf (ca. 5000 Einwohner) 8 (!) Volksschulen ungenutzt standen. Von ihnen wurde die Nichtbenutzung einer Schule sogar während des Rohbaus beschlossen. Es ist fraglich, ob dies hätte passieren können, wären diese Schulen an zentralen Orten errichtet worden. Dort herrschte zur gleichen Zeit fühlbarer Raummangel. Als sicheres Ergebnis darf gewertet werden, daß im belgischen gesamtschulartigen System die Zufriedenheit der Partner unzweifelhaft größer war als auf deutscher Seite. Das Argument, die GS vermeide Konflikte, kann insofern bestätigt werden, als latenter Konfliktstoff, der sich in Vorwürfen, Projektionen, Melancholie und Resignation äußert, in Manderfeld entfernt wurde. Ein Konflikt zwischen weiterführenden Schulen oder deren Verantwortlichen und den Angehörigen der Grundschicht wurde im deutschen Untersuchungsgebiet durch Resignation vermieden, von einer echten Konfliktbewältigung konnte nicht die Rede sein. Ein Urteil über die Leistungsfähigkeit der GS gegenüber dem VS steht einer rein soziologischen Arbeit kaum an. Zurückgewiesen werden muß auch die Ansicht, das VS passe sich sozusagen von selbst der

neuen Situation an. Die Tatsache, daß innerhalb siebzig Jahren die Anzahl der Abiturienten aus Arbeiter- und Bauernfamilien am Prümer Gymnasium sich weder absolut noch relativ vergrößerte, widerspricht dem eindeutig. Mag auch zuerst gegen die GS behauptet werden, sie könne "hie und nie" die Ungleichheit der Bildungschancen beseitigen, so muß ihr doch zugute gehalten werden, daß sie einige grobe Ungerechtigkeiten beseitigen kann, wie die Schulverhältnisse im Kreise Malmedy zeigten. Es ist unbillig, diese Schulform der "Gleichmacherei" zu bezichtigen, kann es im gesellschaftlichen Zusammenleben doch nie darum gehen, alle Menschen gleich zu machen, sondern nur denen, die - unschuldig - am ärgsten benachteiligt sind, eine Chance zu geben, den Rückstand wettzumachen. Daß sich selbstverständlich immer wieder neue Ungleichheiten der Chancen herausbilden, liegt auf der Hand, entbindet jedoch nicht von der Verpflichtung, die gegenwärtigen so weit wie möglich zu beseitigen, wenn anders der Einsatz für gerechte soziale Verhältnisse überhaupt einen Sinn haben soll. Ob durch die GS und den in ihr angeblich herrschenden Leistungsdruck schwere psychozosiale Schäden ausgelöst werden, überschreitet die Kompetenz dieser Arbeit.

Private - öffentliche Schulträger

Die Untersuchungen in den ländlichen Regionen zeigten, daß ohne Zweifel den privaten Schulen in Belgien ein Gewicht zuzumessen war, das jedoch nur in einer bestimmten Periode von großer Bedeutung war, der der Gründungszeit. Die Anknüpfung der Beziehungen schien also vor allem dem privaten Charakter dieser Schulen, bzw.- bei öffentlichen - der konkurrentiellen Einstellung zu verdanken zu sein. Für die Dauerhaftigkeit der Beziehungen dagegen scheint der private oder öffentliche Charakter kaum von Belang zu sein, sondern die flexible, gesamtschulartige Struktur, die freilich an sich werbend wirken kann. Nach einer gewissen "Anlaufzeit" entwickeln Schulen, deren potentielle Schülerschaft hinreichend groß ist, eine Art Selbstpropaganda "durch die Schüler selbst". Daß demgegenüber Werbekampagnen ohne hinreichende, durch die Struktur gesicherte Erfolgschan-

cen, nicht ausreichen, stabile Beziehungen zwischen Grundschichtfamilien und weiterführenden Schulen zu sichern, zeigten Vortragsabende, die von Vertretern der weiterführenden Schulen in Auw-Roth gehalten wurden und bei denen diese, von den Eltern gefragt, was man machen solle, käme das Kind nach fünf Jahren wegen einer "5" in Latein ohne Abschlußzeugnis zurück, keine Antwort wußten.
Trotzdem muß zugestanden werden, daß durch solche Kampagnen die Zugangsquoten erhöht werden, wenn auch das Mißtrauen und die Unsicherheit der hier befragten Bevölkerung auf diesem Weg nicht beiseitegeschafft werden können.

Ganztagsschule - Internate

Die Ganztagsschule war den belgischen Befragten so selbstverständlich, daß sie nicht über sie nachdachten ("Der Fisch entdeckt das Wasser zuletzt"), in Auw-Roth gab der Vormittagsunterricht der weiterführenden Schulen mancherlei Anlaß zu Beschwerden. Ohne Zweifel wurde im belgischen Gebiet durch diese Einrichtung der schulische Werdegang vieler Kinder beruhigend beeinflußt und sei es nur aus dem Grunde, daß sie eine zweckmäßigere Verwendung der Verkehrsmittel - durch gleichzeitigen Schul- und Ämter- oder Dienststellenschluß - gewährleistete.
Die Existenz regionaler, provisorischer Internate steht in ihrem bildungsfördernden Wert außer jeder Frage.
Es wird schwer sein, die einzelnen Strukturelemente in ihrem Gewicht zu messen. Aus den Antworten der Befragten (Eltern, Lehrer, Schulverantwortlichen) zu schließen, welcher der Vorzug zu geben sei, dürfte jedoch nicht schwer fallen. Die durch die Erfolgsaussichten begründete Sicherheit der Belgier, die vor allem dem flexiblen System zuzuschreiben ist, ließ die übrigen Schwierigkeiten sich verringern, die durch die mangelnde Erfolgssicht im VS gegebene Resignation der Deutschen hingegen, dieselben Schwierigkeiten vergrößert erscheinen.
In jedem Fall kann die Ausgangshypothese als richtig bestätigt werden, die behauptete, daß ein vielfältiges organisatorisches Angebot Konflikte zwischen Elternhaus und Schule vermindern hilft.

Soll zum Schluß gefragt werden, was konkret im Kreise Prüm zu geschehen habe, solle dem Bildungsrückstand abgeholfen werden, müßte die Antwort wohl folgendermaßen lauten:
Das Beispiel Malmedy kann natürlich nicht kopiert werden. Einige bildungsfördernde Motive der Deutschbelgier entfallen auf deutschen Gebiet, auch ist es nicht möglich, das deutsche Schulwesen konkurrentiell zu strukturieren, ja sehr wahrscheinlich auch nicht notwendig.
Sehr viel wäre schon getan mit dem Bau mehrerer Aufbaugymnasien für Jungen und Mädchen, an die selbstverständlich Internate regionaler Art angeschlossen werden müßten. Unbedingt müßten die Kinder aus Grundschichtfamilien - über die allein hier gehandelt wurde - nachmittags schulisch gefördert werden. Das Entscheidungsalter müßte für diese Kinder zumindest um zwei Jahre erhöht werden. Auch dann scheinen Fehlentscheidungen noch nicht ausgeschlossen zu sein. Auf die Dauer wird sicherlich nur eine Lösung befriedigen können, die an mehreren zentralen Orten - etwa den Sitzen der Amtsbürgermeister - zentrale Schulen vorsieht, zu denen die Schüler der Haupt-, Real- und höheren Schulen sowie die Berufsschüler zusammengebracht werden, um dort eine Abteilung nach ihrer Begabung wählen zu können. Bei entsprechend guten Verkehrsverbindungen könnte dann sogar auf Internate verzichtet werden, sicher aber nicht auf eine flexible, dem Alter und der Begabungsrichtung des Einzelnen angepaßte Schulstruktur.

VERZEICHNIS DER TABELLEN, GRAPHIKEN UND KARTEN

A Tabellen


| | | Seite |
|---|---|---|
| 1 | Anzahl der belgischen Volksschüler (1.-6.Schuljahr einschl.) nach Trägerschaft der Schule, 1963/64 | 72 |
| 2 | Anzahl der Schüler in der Bundesrepublik Deutschland nach Schularten und Schulträgern, 1960 | 74 |
| 3 | Der Anteil der Studenten aus Arbeiterfamilien (in Prozenten) in einigen europäischen Ländern, 1962/63 | 91 |
| 4 | Fläche, Einwohnerzahl, [illegible] der Kreise Prüm und Malmedy (nach [illegible]), 1961 und 1967 | 112 |
| 5 | Die Erwerbspersonen in den Gemeinden Manderfeld und Auw-Roth nach Wirtschaftszweigen, 1961 | 114 |
| 6 | Die Erwerbspersonen in den Kreisen Prüm und Malmedy nach Arten des Erwerbs und Sprachengruppen, 1961 | 115 |
| 7 | Verteilung der Erwerbspersonen nach Wirtschaftssektoren in den Ländern Belgien und Bundesrepublik Deutschland, 1955 und 1961/62 | 116 |
| 8 | Die Erwerbspersonen in den Kreisen Prüm und Malmedy nach Wirtschaftsbereichen und Sprachengruppen, 1961 | 117 |
| 9 | Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach der Anzahl ihrer Kinder, 1967 | 12o |
| 1o | Anzahl der Volksschüler nach Schulklassen und -orten in Manderfeld und Auw-Roth,1966/67 | 125 |
| 11 | Anzahl der belgischen Schüler in der Volksschuloberstufe (7.u.8.Schuljahr) nach Sprachenabteilungen, 1955-1964 | 135 |
| 12 | Anzahl der Schüler nach weiterführenden Schulen im Kreis Prüm, 1964/65 - 1966/67 | 14o |
| 13 | Anzahl der Schüler nach weiterführenden Schulen und Abteilungen im Kreis Malmedy,1966/67 | 141 |
| 14 | Schüler und Studenten aus Manderfeld und Auw-Roth nach Schularten, 1966/67 | 149 |
| 15 | Schulische Erfolge und Mißerfolge der Geburtsjahrgänge 1935-1956 aus Manderfeld und Auw-Roth, 1966/67 | 153 |
| 16 | Kontakte zwischen Eltern und Volksschullehrern in Manderfeld und Auw-Roth, 1967 | 158 |
| 17 | Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrem Informationsniveau,1967 | 164 |
| 18 | Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrem Bildungswillen, 1967 | 172 |
| 19 | Stellungnahmen der Familien in Manderfeld und Auw-Roth zu dem Prüfsatz:"Mädchen brauchen nicht zu studieren.Wenn sie 18-19 Jahre alt sind,heiraten sie doch [illegible] alles umsonst.",1967 | 17[illegible] |

Seite


2o Einwände der Familien in Manderfeld und Auw-Roth gegen den Übergang auf weiterführende Schulen, 1967 178

21 Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach ihrer Bildungssicherheit, 1967 183

22 Schwierigkeiten, mit denen die Familien in Manderfeld und Auw-Roth ihre Zweifel am Schulerfolg der Kinder begründeten,1967 184

23 Die Familien in Manderfeld nach Informationsniveau, Bildungswillen und -sicherheit, 1967 189

24 Die Familien in Auw-Roth nach Informationsniveau,Bildungswillen und -sicherheit,1967 19o

25 Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit, 1967 191

26 Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit ohne die Typen extremer Prägung ( ++-, +o-, --+ ), 1967 194


B Graphiken


1 Der sozio-ökonomische Hintergrund der Regionen geringer Bildungsdichte (Gemeindeebene), in Baden-Württemberg,1961 13

2 Das gegenwärtige Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland 19

3 Schema des vertikalen, dreigliedrigen Schulaufbaus nach dem Rahmenplan des deutschen Ausschusses 2o

4 Schema eines vertikalen, zweigliedrigen Schulsystems nach Helmut Schelsky 23

5 Aufbau des Schuldorfes Bergstraße 36

6 Organisationsschema der GS Britz-Buckow-Rudow (Berlin) 39

7 Organisationsschema des neuen Gymnasiums und der neuen Gesamthochschule nach dem Modellvorschlag von Carl-Heinz Evers 41

8 Strukturplan des belgischen Schulwesens 73

9 Strukturplan des deutschen Schulwesens 82

Seite

10 Übergänge und Übergangsversuche aus Manderfeld und Auw-Roth zu weiterführenden Schulen, in Prozenten der Jahrgänge 1935-1956, Kurve und Regressionslinie 156

11 Die Familien in Manderfeld und Auw-Roth nach Rangfolge der Merkmalskombinationen Informationsniveau-Bildungswille-Bildungssicherheit, ohne die heterogener Prägung, 1967 195

C Karte des belgisch-deutschen Untersuchungsraumes 99

# LITERATURVERZEICHNIS


Abitur auch für Schlosser ? Der Spiegel. Jg. 23 (1969). H. 19. S. 44 - 52.

Aurin, K.: Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Villingen 1966.

Baumann, O.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Bildung und Politik. Jg. 2 (1966). H. 7. S. 138 - 140.

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungspolitik. Merkur. (1964). H. 195.

Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. KZfSS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) Sonderheft 4 (1960). S. 52 - 79.

Bibliothèque de l'Institut Belge de Science Politique (Hrsg.): Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays. Brüssel 1964.

Blendjian, F.: Schule und Mobilität. Die Rolle der Schulbildung im Prozeß der Intergenerations-Mobilität. Köln Univ. Wirtschafts- und sozialw. Diplomarbeit 1964.

Bolte, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959.

Brede, G.: Kiel - Bericht über die Sitzung des Gesamtvorstandes des Deutschen Philologenverbandes am 5. und 6. Mai 1967. Die Höhere Schule. H. 7. S. 149 - 153.

Bungardt, K.: Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen. Material- und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Jg. 19 (1968). Nr. 128.

Burger, A.: Religionszugehörigkeit und soziales Verhalten. Göttingen 1964.

Burger, R.: Eignungs- und Erziehungsdiagnosen für höhere Schulen mit dem Diapositiv-Z-Test. Bern 1963.

- Liegt die höhere Schule richtig ? Umfang und Ursachen des vorzeitigen Abgangs von höheren Schulen. Freiburg 1963.

Burkert, N.: Über einige Nachteile der Gesamtschule. Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Nordrhein-Westfalen. 1966. H. 7. S. 9 - 10.

Beer, B.: Intelligenz ist entwicklungsfähig. Ergebnisse des Untersuchungsausschusses "Begabung, Begabungsförderung und Begabtenauslese" beim Bildungsrat. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Dienstag, 11. Februar 1969. Nr. 35. S. 10.

Beiträge der ersten internationalen Arbeitstagung zu Problemen der ganztägigen Bildung und Erziehung in Tagesschulen (vom 22. - 25. September 1964 in Rostock). Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. Gesellschaftswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Reihe. Jg. 15 (1966). H. 1.

Caselmann, Chr.: Wesensformen des Lehrers. 3. Aufl. Stuttgart 1964.

Cehak, G.: Unterschiedliche Erfassung der begabten Kinder durch weiterführende Schulen in Niedersachsen. Raum und Gesellschaft. (1952). S. 143 - 146.

Claessens, D.: Rolle und Macht. München 1968.

Clerc, P.: La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête en juin 1963 dans l'agglomération parisienne. Population. Jg. 19 (1964). H. 4. S. 627 - 672.

Coleman, J. S.: Equality of Educational Opportunity. Washington 1966.

Collard, J.: La première orientation au sortir des écoles primaires officielles. Travaux du Séminaire de sociologie de la Faculté de droit de Liège. Bd. 2 (1951). S. 9o - 114.

Conseil de Coopération Culturelle (Europa-Rat): Education en Europe. Sektion II (Allgemein- und berufsbildendes Schulwesen): Guides des systènes scolaires. Bad Godesberg 1965.

Conseil National de la Politique Scientifique (Hrsg.): Eine titellose Broschüre auf 3 Seiten, mit 3o Tabellen, die Angaben über die Zusammensetzung der belgischen Studentenschaft enthalten. Brüssel 1968.

Creutz, E.: La démocratisation des études est-elle un leurre ? Brüssel 1965.

Daheim, H.: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. KZfSS. Jg. 13 (1961). S. 2oo - 217.

Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965.

- Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- Die angewandte Aufklärung. Frankfurt 1968.
- Homo sociologicus. 4. Aufl. Köln 1967.

Delcourt, J.: La scolarité en Belgique. Brüssel 1962.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.

- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 1. Stuttgart 1956. Folgen 1 - 1o. Stuttgart 1966.

Deutscher Philologenverband e. V.: Bildung und Schule. Düsseldorf 1965.

Doepgen, H.: Die Abtretung des Gebietes von Eupen-Malmedy an Belgien im Jahre 192o. Bonn 1966.

Döpp-Vorwald, H.: Die Erziehungslehre Peter Petersens. Ratingen 1962.

Durkheim, E.: Education et sociologie. Neuaufl. Paris 1966.

Edding, F.: Braucht die Wirtschaft wachsende Studentenzahlen ? Handelsblatt. 24./ 25. Februar 1967. S. 13.

- Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen. Kiel 1958.

Edelstein, W.: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule, Entwicklung und Struktur. Frankfurt 1967.

Elkin, F. und Westley, W. A.: Der Mythos von der Teilkultur der Jugendlichen. In: von Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1965. S. 99 - 1o6.

Erlinghagen, K.: Katholisches Bildungsdefizit. Freiburg 1965.

Evers, C. H.: Modell eines neuen Gymnasiums und einer Gesamtschule. Berlin 1968.

Ferdinand, W.: Noch einmal: Begabungsreserven. Neue Deutsche Schule. (1963). H. 11.

Floud, J., Halsey, A. und F. Martin: Social class and educational opportunity. London 1958.

Francis, E. K.: Minderheitenforschung in Amerika. (3 Teile). KZfSS. Jg. 9 (1957). S. 517 ff.; Jg. 1o (1958). S. 233 ff. und S. 4o1 ff.

Frommberger, H. und Rolff, H. G.: Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Braunschweig 1968.

Führ, C.: Schulversuche 1965/66 - Teil I: Gesamtdarstellung. Schulversuche 1965/66 - Teil II: 5o Strukturberichte. Dokumentation auf Grund der bei den Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Erhebung über Schulversuche an öffentlichen Schulen. Weinheim und Berlin 1967.

Gahlings, I.: Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände. Ein Beitrag zur Verbandssoziologie und zur Soziologie der Lehrerschaft. Heidelberg 1967.

- und Moering, E.: Die Volksschullehrerin - Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens Bd. 2. Heidelberg 1961.

Gebauer, E. und Loehrke, T.: Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Frankfurt 1965.

- Untersuchung der Motive für die Wahl weiterführender Schulen. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Nr. 36/37. April 1964.

Geipel, R.: Bildungsplanung und Raumordnung. Frankfurt 1968.

- Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Frankfurt 1966.

Geissler, E.; Krenzer, R. und A. Raug: Fördern und Auslesen - Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe. Frankfurt 1968.

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule: Ganztagsschulen, Tagesschulen, Tagesheimschulen. Informationen über Ziele, Aufgaben und Einrichtungen. Frankfurt 1966.

- (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Tagesheimschule. Weinheim 1962.

Gerstein, H.: Studierende Mädchen - Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München 1965.

Girard, A.: Ausbildung und Aufstieg in Frankreich. KZfSS. Sonderheft 5 (1961). S. 218 ff.

- und Bastide, H.: La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. Population. Jg. 18 (1963). S. 436 ff.

- und Pourcher, G.: Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. Population. Jg. 18 (1963). H. 1. S. 9 - 48.

- und Pressat, R.: Deux études sur la démocratisation de l'enseignement. Population. Jg. 17 (1962). H. 1. S. 9 - 28.

Glass. D. und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. KZfSS. Sonderheft 5 (1961).

Greinacher, N. und Risse, H. T.(Hrsg.): Bilanz des deutschen Katholizismus. Mainz 1966.

Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, eine soziologische Untersuchung. München 1966.

Gronau, H.: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument. Stuttgart 1965.

Haack, R.: Berufswunsch und Berufswahl in familiensoziologischer Sicht. Eine Untersuchung an Hand der Schülerkarten von 13 3oo Mädchen. Köln 1958.

Haller, A. und Sewell, W.: Farm Residence and Level of Educational and Occupational Aspiration. American Journal of Sociology. Jg. 62 (1957). H. 1. S. 4o7 - 411.

Halsey, A. (Hrsg.): Ability and Educational Opportunity. Paris 1961.

- ; Floud, J. und C. A. Anderson: Education, Economy and Society. Glencoe 1961.

- Education and equality. New Society. Jg. 5 (1965). H. 142. S. 13 - 15.

Hamm-Brücher, H.: Auf Kosten unserer Kinder ? Wer tut was für unsere Schulen - Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin. Hamburg 1965.

Harlacher, R.: Die Lebensberechtigung der Privatschule im sozialen demokratischen Staat (1). Freie Bildung und Erziehung. Jg. 57 (1961). H. 6. S. 2o9 - 216. H. 7/8. S. 263 - 269.

Havighurst, R. und Neugarten, B.: Social class structure and american education. Harvard Educational Review. Jg. 23 (1953). H. 3 und 4.

- Society and Education. Boston 196o.

Heinz, W.: Zur sozialpolitischen und pädagogischen Begründung der Gesamtschule aus der Sicht der FDP. BLZ. Gesamtschule in Berlin, Modell, Organisation, Didaktik. Sonderdruck (1968). H. 2. S. 4.

Hess, F.; Schneider, W. und F. Latscha: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg 1966.

Hessischer Philologenverband e. V.: Stellungnahme zur "Gesamtschule". Mitteilungsblatt. (1966). H. 8.

Hessisches Lehrerfortbildungswerk: Tagesheimschulen und Fünftageschulen. Reinhardswaldschule. Lehrgang 644 vom 2. - 3. 6. 1961.

Hitpass, J.: Abiturientendefizit - Versagt unser Schulsystem ? Ratingen 1964.

- Begabungsreserven 1963. Pädagogische Rundschau. (1963). H. 12.

- Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung. Ratingen 1965.

Hofstätter, P.: Eliten und Minoritäten. KZfSS. Jg. 14 (1962). S. 59 ff.

Holtkemper, F.: Zur Problematik der Ganztagsschule. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. H. 5. Münster 1967.

Honigsheim, P.: Katholizismus und kapitalistischer Geist in der nordfranzösischen Textilindustrie. KZfSS. Jg. 13 (1961). H. 4. S. 685 - 701.

Houben, R. und Ingham, F.: Het schoolpact en zijn toepassing. Brüssel 1962.

Husén, T.: International Study of Achievement in Mathematics. New York 1967.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Emnid-Untersuchung: Jugend, Bildung und Freizeit. 1966. (Nicht im Buchhandel).

Jürgens, H. W.: Familiengröße und Bildungsweg der Kinder. Ein Beitrag zum ersten Familienbericht der Bundesregierung, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie und Jugend. Bad Godesberg 1967.

Kamp, F.: Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers. Köln 1964.

Kaufmann, F. X.: Zur Soziologie der weiterführenden Schule. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. H. 14. Münster 1968.

Fischer, K. T.: Nicht Anpassung, sondern Widerstand. Ist die Gesamtschule pädagogisch zu verantworten ? Die Realschule. (1967). H. 10/11. S. 360 - 365.

Kirfel, B.: Der Rother Schulkampf. Auw 1968. (Hektographiert).

- Studenten in Löwen: Flamen, Deutschbelgier, Wallonen. Malmedy 1968.

- Schmugglergeschichten aus der Westeifel I und II. Auw. 1968. (Hektographiert).

Klinger, K. und Rutz, G. (Hrsg.): Die Tagesheimschule. Frankfurt 1964.

Klose, W.: Nur keinen Widerstand. Die Welt. 17. 12. 1966.

- Zusammenarbeiten - nicht zusammenwerfen. Zum Schlagwort "Gesamtschule". Die Höhere Schule. (1967). H. 9. S. 192 - 198.

Kluckhohn, F.: Die Methode der teilnehmenden Beobachtung. In: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln und Berlin 1962. S. 97 - 114.

Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Stuttgart 1963.

Koehler & Volckmar (Verlag): Fachbibliographien. Pädagogik IA 1959 - 67.

König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der empirischen Sozialforschung. Köln und Berlin 1962.

- Family and authority: the German father. The Sociological Review. Jg. 5 (1957). S. 123 ff.

- (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962.

Kratzsch, E. H.; Vathke, W. und H. Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim und Berlin 1967.

Kreutz, H.: Der Einfluß von Eltern und Peers. Wien 1966. (Un - veröffentl. Manuskript).

Kroner, W.: Schulen in USA. DB Deutsche Bauzeitung - Die Bauzeitung. Jg. 1oo (1966). H. 9. S. 719 - 73o.

Kuhlenkampf, L. M.: Gedanken zur Schule heute. Die Schule. August 1947.

Lanneau, G. und Malrieu, Ph.: Enquête sur l'éducation en milieu rural et en milieu urbain. Enfance. Jg. 1957. S. 465 - 482.

Latapi, P.: Die Unterrichtsfreiheit. Hamburg 1964.

Latscha, F.: Der Einfluß des Primarschullehrers. In: Hess, F.; Schneider, W. und F. Latscha (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg 1966.

Laurien, H. R.: Gesamtschule und Gymnasium. Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Nordrhein-Westfalen. (1966). H. 8. S. 2 - 11.

Le perfectionnement des maîtres primaires: Questionnaire adressé aux ministères de l'Instruction publique. - Etudes monographiques. Genf 1962.

Linde, H.: Die Tagesschule. Heidelberg 1963.

- Persönlichkeitsbildung in der Landfamilie. Soziale Welt. Jg. 1o (1959). H. 4.
- Soziologische Aspekte der Ganztagsschule. Soziale Welt. Jg. 12 (1961). H. 1. S. 48 - 61.

Lehmann, J.: Die Ganztagsschule - Aufgaben und Möglichkeiten. Weinheim und Berlin 1966.

- Gesamtschule - Diskussion und Planung. Weinheim und Berlin 1968.
- Gesamtschule, Schule der Zukunft. Mainz 1968.
- Schulzentrum Fröndenberg. Fröndenberg 1967.

Lütkens, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution. KZfSS. Sonderheft 4 (1960). S. 22 - 39.

Lupri, E.: Industrialisierung und Strukturwandel der Familie. Sociologia Ruralis. Jg. 5 (1965). H. 1. S. 66 ff.

Magdeburg, H.: Gesamtschule - Modell für die Schule von morgen ? Weinheim und Berlin 1967.

Mallison, V.: An introduction to the study of comparative education. 2. Aufl. London 1960.

Mastmann, H.: Die Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow. Stand der Planung. BLZ. Gesamtschule in Berlin, Modell, Organisation Didaktik. Sonderdruck 1968. H. 2. S. 8 - 12.

Mayntz, R.: (Rezension). KZfSS. Jg. 9 (1958). S. 491.

Metzger, W.: Probleme der vorschulischen Erziehung aus psychologischer Sicht. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. H. 13. Münster 1968.

McKinley, D. G.: Social class and family life. Glencoe 1964.

Minon, P.: Statut social de la famille et première orientation scolaire. L'évolution dans la région liégoise de 1941 - 1949 à 1961. Working paper presented at the "6e Congrès mondial de sociologie. Evian, 4 - 11 septembre 1966".

Monz, H.: Das mögliche Einzugsgebiet einer wiedergegründeten Trierer Universität. Trier 1966.

- Zur bildungssoziologischen Situation im Regierungsbezirk Trier. In: Kurtrierisches Jahrbuch 1966. S. 11o - 132.

Müller, K.: Die integrierte Gesamtschule - Ideologie und Wirklichkeit. Mitteilungen des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz. 1966.

Müller, K. V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln und Opladen 1956.

Neidhardt, F.: Schichtbedingte Elterneinflüsse im Erziehungs- und Bildungsprozeß der heranwachsenden Generation. Bad Godesberg 1967.

Neu, H. (Hrsg.): Der Kreis Malmedy. Geschichte eines Eifelkreises von 1865 bis 192o von Karl Leopold Kaufmann. 2 Bde. Bonn 1961.

Nohl, H.: Die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart. Die Sammlung. 1946.

Oeter, D.: Familienfördernde Maßnahmen in Frankreich, Belgien und der Bundesrepublik Deutschland. In: Oeter, F. (Hrsg.): Familie und Gesellschaft. Tübingen 1966. S. 3o5 - 356.

Oeter, F.: Familie und Gesellschaft. Tübingen 1966.

Padberg, W.: Illusion und Wirklichkeit. Eine statistische Untersuchung über die Fritz-Karsen-Schule, Berlin-Britz. Eichstätt 1967.

- Zahlenspielerei: Die Fritz-Karsen-Schule. Mitteilungen des Philologenverbandes Berlin. (1966). H. 7/8. S. 155 - 156.

Pape, H. J.: Neue Mammut-Systeme nützen wenig. Die Welt. 3o. Okt. 1967.

Papst, K.: Eupen-Malmedy in der belgischen Regierungs- und Parteipolitik 1914 - 194o. Aachen 1964.

Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.): Informationsdienst Gesamtschule. Nachrichten, Berichte, Bibliographien, Dokumente. Nr. 1. und 2. Berlin 1968.

- Unterricht an Gesamtschulen, Planungsvorschläge mit Beispielen für das 7. Schuljahr. Allgemeiner Teil. Bericht der Planungsgruppe am pädagogischen Zentrum. Berlin 1968. (Hektographiert).

Paulsen, N.: Das Wort zur Lage: Gesamtschule und sonst nichts ? Mitteilungsblatt des Philologenverbandes Bremen. (1967). H. 2. S. 2 - 3.

Pearlin, L. und Kohn, M.: Social class, occupation and parental values. A cross-national study. American sociological review. Jg. 31 (1966). S. 466 - 479.

Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.

- und Dahrendorf, R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Offenburg/Baden 1968.

Poignant, R.: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Frankfurt 1965.

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. Olten und Freiburg i. Br. 1964.

Pross, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt 1969.

Reguzzoni, M.: La réforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne. Paris 1966.

Robin, P.: Die englische Gesamtoberschule. Bad Heilbrunn 1966.

Roeder, P.; Padzierny, A. und W. Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1965.

Rolff, H. G.: Gesamtschule als "Demokratische Leistungsschule" ? Eine kritische Interpretation der Zwecksetzungen der Gesamtschulplanung. Gesamtschule. Jg. 1 (1969). H. 1. S. 8 - 12.

- Wege zur Gesamtschule. 2. erw. Aufl. Frankfurt 1968.

Romian, J.: Quelques problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle étudiés en zone industrielle et minière. Enfance. Jg. 14 (1961). H. 2. S. 145 - 164.

Rosenmayr, L.; Köckels, E. und H. Kreutz: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. - Eine soziologische Untersuchung an jungen Arbeitern und höheren Schülern. München 1966.

Rosenmayr, L.: Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel. KZfSS. Sonderheft 5 (1961). S. 268 ff.

Rutz, G.: Denkschrift zur Förderung der Errichtung von Ganztagsschulen. Frankfurt 1968.

Sander, T.; Rolff, H. G. und G. Winkler: Die Demokratische Leistungsschule. Hannover 1967.

Sauvy, A. und Girard, A.: Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats. Population. Jg. 2o (1965). H. 2. S. 2o5 - 232.

Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand ? Heidelberg 1961.

Schmidt, G.: "Comprehensive Schools" enttäuschen in der Praxis. Eindrücke vom englischen Schulwesen. Mitteilungen des Philologenverbandes Niedersachsen. (1967). H. 5. S. 1o8 - 113.

Schmidt, W.: Zur Organisation der ganztägigen Bildung und Erziehung. Berlin 1963.

Schoeck, H.: Die integrierte Gesamtschule und ihre Gefahren. Die Realschule. (1967). H. 7. S. 213 - 214.

- Falsches Argument im Spiel. Erfordert der soziale Wandel die Gesamtschule ? Rheinischer Merkur. Freitag, 7. Februar 1969. Nr. 6. S. 3.

Schorb, O.: Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 196o.

- Gesamtschulen in England. Ist die Comprehensive School das Modell für eine Schulreform in Deutschland ? Frankfurter Allgemeine Zeitung. Montag, 18. November 1968. Nr. 269. S. 22.

Schuh, E.: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Hannover 1962.

Schultze, W.; Knoche, W. und E. Thomas: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasium. Frankfurt 1963. (Hektographiert).

Schulverband Schuldorf Bergstraße (Hrsg.): Das Schuldorf Berg - straße. Seeheim a. d. Bergstraße 1959.

Schulz, W.: Zur Differenzierung an Gesamtschulen. In: Pädagogi - sches Zentrum (Hrsg.): Unterricht an Gesamtschulen.... Berlin 1968. S. 34 ff. (Hektographiert).

Seipp, P. und Tenhof, D. (Hrsg.): Die Privatschule. Grundwerk Privatschule 1964 mit laufenden Ergänzungen. Neuwied 1964.

Sherif, C. und M.: Reference Groups. New York 1964.

Simon, A.: Problèmes et réalisations scolaires en Belgique. In: Bibliothèque de l'Institut Belge de Science Politique (Hrsg.): Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays. Brüssel 1964.

Speck, J.: Modell einer Gesamtschule. Münster 1968.

Siebel, W. und Hetzler, H. W.: Innerbetrieblicher Funktionszu - sammenhang und Berufsqualifikation. Köln und Opladen 1962.

Strzelewicz, W.; Raapke, H. D. und W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.

Svensson, N. E.: Ability Grouping and Scholastic Achievement. Uppsala 1962.

Thomas, U.: Soziologie der Landjugend in Verhältnis zur Pädago - gik. Landwirtschaftliche Schule. Sonderheft 2. S. 7 - 22.

Trip, E.: Bildungssupermarkt. Der Hessische Erzieher. (1966). H. 6. S. 53 - 54.

Tröger, W.: Elitenbildung - Überlegungen zur Schulreform in der demokratischen Gesellschaft. Essen 1968.

Unesco: Access of girls to secondary education. Report by the UNESCO. United Nations Economic and Social Council. Com - mission on the status of women. 18. session. 2o. 1. 1965.

Uplegger, F. und Götz, H.: Die förderstufenähnlichen Versuche in Hessen. Hannover 1963.

Van Waeyenberghe, A.: Guide des Etudes en Belgique. 3. Aufl. Brüssel 1961.

Verslag over de expansie en aanpassing van het hoger onderwijs op universitair niveau. Brüssel 1964.

von Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1965.

von Hentig, H.: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Stuttgart 1960.

- Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968.

Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalis- mus. In: Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik. Bd. 2o/21. Tübingen 1904/05.

- Wirtschaft und Gesellschaft. Bd. 1. Köln und Berlin 1964.

Widmaier, H. (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt 1967.

Willems, B.: Das Land von Malmedy und St. Vith. Bonn 1962.

- und Neu, H. (Hrsg.): Jahrbuch Eupen-Malmedy-St.Vith. Bad Godesberg. 1. Bd. 1966. 2. Bd. 1967.

Wittman, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied 1964.

Whyte, W.: Street corner society. Chicago 1943.

Zentralausschuß für Deutsche Landeskunde im Auftrage des Ministerpräsidenten: Landkreis Prüm - Regierungsbezirk Trier von Hans Frentzen. Bd. 4 der Reihe Rheinland-Pfalz. Die Deutschen Landkreise. Speyer 1959.

Statistische Quellen

Institut National de Statistique: Annuaire Statistique de la Belgique. Bd. 85. Brüssel 1965.

- Recensement de la Population du 31. 12. 1961. Dossiers aller Gemeinden des kreises Malmedy. (Unveröffentl.).
- Recensement de la Population du 31. 12. 1961. Bd. 8. - Répartition de la population d'après l'activité, la profession et l'état social. II. Principaux résultats par commune. Brüssel 1965.

Omnilegie. Collection complète des lois, arrêtés et règlements généraux qui peuvent être invoqués en Belgique. Brügge 1963.

Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Reihe 10: Bildungswesen I Allgemeinbildende Schulen (1961).

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz: Statistik von Rheinland-Pfalz. Bd. 143. Die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz im Jahre 1964. Teil III. Verzeichnis der Schulen. Bad Ems 1965.

- Statistik von Rheinland-Pfalz. Bd. 109. Gemeindestatistik Rheinland-Pfalz 1960/61. Teil I: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bad Ems 1965.
- Statistisches Jahrbuch für Rheinland-Pfalz. Bad Ems 1966.
- Statistische Monatshefte Rheinland-Pfalz. Bad Ems. April 1966.
- Volkszählung von 6. 6. 1961. Blatt 002, 128, 129, 130 und 131 (Unveröffentl.).

INHALTSVERZEICHNIS


| | | Seite |
|---|---|---|
| Vorwort | | 3 |
| 0 | Einleitung: Soziale Lage und Bildungschancen | 4 |
| 1 | VERSCHIEDENARTIGE SCHULSTRUKTUREN | 16 |
| 11 | Überblick | 16 |
| 12 | Das traditionelle "vertikale" Schulsystem(VS) | 17 |
| 121 | Begriffsbestimmung | 17 |
| 122 | Argumente für das VS | 21 |
| 123 | Argumente gegen das VS | 25 |
| 13 | Die Gesamtschule(GS) | 29 |
| 131 | Begriffsbestimmung | 29 |
| 132 | Die GS innerhalb der Schulstrukturversuche | 32 |
| 133 | Beispiele für Gesamtschulen | 34 |
| 1331 | Additive GS (Schulzentrum): Schuldorf Bergstraße | 34 |
| 1332 | Schulkombinate: Bremerhaven | 35 |
| 1333 | Differenzierte und integrierte GS: Britz-Buckow-Rudow (Berlin) | 38 |
| 134 | Argumente für die GS | 40 |
| 1341 | Psychologisch-pädagogische Argumente | 40 |
| 1342 | Wirtschaftlich-politische Argumente | 45 |
| 1343 | Soziologische Argumente | 48 |
| 135 | Argumente gegen die GS | 52 |
| 1351 | Psychologisch-pädagogische Argumente | 53 |
| 1352 | Wirtschaftliche Argumente | 56 |
| 1353 | Argumente mangelnder Radikalität | 57 |
| 14 | Die Tagesschule | 59 |
| 15 | Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft | 62 |
| 151 | Begriffsbestimmung | 62 |
| 152 | Die Bedeutung des privaten Schulwesens | 63 |
| 153 | Konkurrenz und Monopol | 65 |
| 16 | Belgisches und deutsches Schulwesen | 68 |
| 161 | Parität der Schulträger in Belgien - Quasimonopol des Staates in Deutschland | 68 |
| 162 | Gesamtschulartige Struktur in Belgien - vertikales System in Deutschland | 76 |
| 163 | Abwägung der einzelnen Faktoren | 84 |

Seite

2 SCHULSYSTEME IM LÄNDLICHEN RAUM: FORSCHUNGS-GEGENSTAND UND -METHODEN 87

21 Überblick 87

22 Hypothese, Ansatz und Forschungsmethoden 88

221 Hypothese 88
222 Ansatz 93
223 Begriffsbestimmungen 95
224 Kriterien für die Auswahl der ländlichen Regionen 97
225 Forschungsmethoden 1oo

2251 Quellen 1oo
2252 Interviews 1o3
2253 Interviewer-Leitfaden 1o4
2254 Kategorialisierung-Verschlüsselung-Auswertung 1o7

23 Die soziale Lage der Gemeinden Lu.-Roth und Nordeifeld 1o8

231 Überblick 1o8
232 Konstante Vergleichsfaktoren 1o8

2321 Demographische Faktoren 1o8
2322 Ökonomische Faktoren 113
2323 Anzahl der Kinder - Kindergeld 119
2324 Konfessionelle Faktoren 121
2325 Volksschulwesen 121
2326 "Konservativ - bäuerliche Lebensform" 126

233 Divergierende Vergleichsfaktoren 129

2331 Allgemeines 129
2332 Der Minoritätenstatus der Deutschbelgier 13o

24 Modellgemeinden und Schulstrukturen 136

241 Parität der Schulträger - Quasimonopol des Staates 136
242 GS - VS 138
243 Tagesschule - Vormittagsschule 143

3 DIE BILDUNGSCHANCEN IN DEN UNTERSUCHTEN LÄNDLICHEN REGIONEN 146

31 Überblick 146

32 Diskrepanz zwischen den Zugängen zu weiterführenden Schulen 147

33 Das Problem des vorzeitigen Abgangs 151

34 Nivellierung des schichtenspezifischen und regionalen Bildungsgefälles 154

35 Verschiedenartige Rollen der Dorfschullehrer 155

36 Der Einfluß von Schlüsselpersonen außer dem Lehrer 162

37 Stabile, labile und fehlende Beziehungen zwischen Familien und Schulen 163

371 Informationsniveau 163

3711 Manderfeld 163
3712 Auw-Roth 167

372 Bildungswille 171

3721 Manderfeld 171
3722 Auw-Roth 176

373 Bildungssicherheit 132

3731 Manderfeld 182
3732 Auw-Roth 186

374 Gegenüberstellung Manderfeld - Auw-Roth 188

38 [illegible] der Ergebnisse 197

4 SCHULSTRUKTUR UND BILDUNGSCHANCEN 2o1

Verzeichnis der Tabellen, Graphiken und Karten 2o6

Literaturverzeichnis 2o9

Inhaltsverzeichnis 219

Lebenslauf 222

## LEBENSLAUF

Bernhard Kirfel, geb. am 9.2.1936 zu Koblenz am Rhein als Sohn eines Studienrates und einer Ärztin. Nach dem Abitur am humanistischen Gymnasium (1954) Eintritt ins Bischöfliche Priesterseminar zu Trier. Studium der Philosophie und Theologie an der dortigen Theologischen Fakultät und an der Universität Innsbruck. 1959 Priesterweihe. Von 1960 bis 1963 Kaplan in St.Wendel/Saar. Danach Studium der Soziologie an der Universität Löwen (Belgien) und in Köln. 1966 Abschlußexamen in Löwen (licence en sociologie). Während der Kaplanszeit und später tätig in Grund-, Haupt-, Sonder-, Real-, Berufs-, Berufsfach-, Fachschule und Gymnasium sowie an einer Höheren Fachschule für Sozialarbeit. Z.Zt. mit einem Planungsauftrag für das Bischöfliche Generalvikariat Trier beschäftigt.